

Roberto García-Marirrodriaga  
Coordinador

# EDUCACIÓN, JUVENTUD Y EMPLEO

La alternancia, una alternativa para la educación  
y el desarrollo en América Latina



Prólogo de Pedro Puig Calvó



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura





## **EDUCACIÓN, JUVENTUD Y EMPLEO**

La alternancia, una alternativa para la educación y  
el desarrollo en América Latina

Roberto García-Marirrodiga  
Coordinador

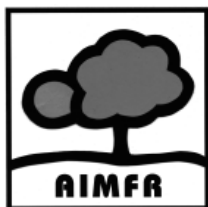


# Educación, juventud y empleo

La alternancia, una alternativa para la educación y  
el desarrollo en América Latina

---

Roberto García-Marirrodrga  
Coordinador



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

.....

© 2009 by Roberto García-Marirrodiga (Coordinador)  
Educación, juventud y empleo. La alternancia, una alternativa  
para la educación y el desarrollo en América Latina  
Serviprensa, AIMFR y UNESCO

ISBN: 978-99939-68-28-3

Colaboradores:

Jean-Claude Gimonet  
Pedro Puig Calvó  
Víctor J. Moscoso  
Reynaldo G. Rivera  
Albert Arbós Bertran  
Bernard Tranchand

Foto portada:

Jóvenes del ICEFAT "Morelia", (Quetzaltenango, Guatemala).  
Archivo del Equipo Pedagógico de ICEFAT.

Diseño interiores:

Angela Morales

Diseño portada:

Ricardo Rashon

Reservados todos los derechos.

Prohibida la reproducción parcial o total de la presente obra sin permiso  
previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editor: Serviprensa

Colección AIDEFA-AIMFR y UNESCO

La publicación de este libro ha sido posible gracias al apoyo de:  
AIMFR, UNESCO, ASONUFED, ADECAGUA, FUNDAP,  
SIMFR-DISOP GUATEMALA, UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS  
DE GUATEMALA, UNIVERSIDAD DEL ISTMO, FONDATION DES MFR

Impreso en Guatemala/*Printed in Guatemala*

Primera Edición, febrero de 2009

# Índice

## Presentación

Ana de Molina, Ministra de Educación de Guatemala.....9

Katherine Grigsby, Representante de la UNESCO en Guatemala .....11

Estuardo Gálvez, Rector de la Universidad de San Carlos .....13

Aimé F. Caekelbergh, Vicepresidente de la AIMFR .....15

## Prólogo

Pedro Puig Calvó, Secretario T. Permanente de la AIMFR .....17

## La educación para el siglo XXI, un desafío personal y colectivo

*Jean-Claude Gimonet (Francia)* .....25

## Formación para la vida y para el trabajo: la pertinencia en educación

*Pedro Puig Calvó (Bélgica)* .....45

## Capital humano juvenil en Centroamérica

*Víctor J. Moscoso (Guatemala)* .....67

## Educación de la afectividad y acompañamiento personalizado

*Reynaldo Gustavo Rivera (Argentina)* .....81

## Claves de una evaluación educativa de calidad

*Albert Arbós Bertran (España)* .....113



La sociedad civil y su responsabilidad en los logros educativos  
*Bernard Tranchand (Francia)* .....137

Pobreza, desarrollo y educación: una visión ética y sostenible  
*Roberto García-Marirrodriaga (España)* .....147

Anexo: Presentación de experiencias

- Guatemala .....199
- Argentina .....201
- Colombia .....203
- Perú.....205
- Brasil .....207
- Uruguay .....209
- República Dominicana .....211

# **Presentación**



# Palabras de la Ministra de Educación de Guatemala

Ana de Molina

El Ministerio de Educación de Guatemala, fiel a su empeño por lograr la cobertura, la equidad, la calidad y la pertinencia educativa de nuestros niños, niñas y jóvenes, se congratula con iniciativas como la de este libro. Los esfuerzos coordinados de instituciones como la AIMFR, la UNESCO y las universidades, son un ejemplo de la búsqueda de sinergias para favorecer la superación de la pobreza que padecen muchas familias y comunidades de nuestro país, a partir de ofertas de formación adecuadas. ¡Felicidades a quienes han hecho posible esta producción científica de gran calidad! Sin duda que favorecerá el debate y proporcionará luces claras en algunos aspectos de mucha actualidad.

La primacía de la persona inserta en una familia —considerada como *primera escuela*— que tiene la grave e insustituible responsabilidad de la educación de sus hijos, es defendida y apoyada por el Ministerio de Educación. Trabajamos por fortalecer la comunidad educativa, en la que los padres de familia constituyen un pilar fundamental; pero también por la dignificación docente, a menudo tan olvidada (especialmente cuando hablamos de las zonas rurales).

El Ministerio de Educación de Guatemala está poniendo en marcha el *Curriculum Nacional Base*, que permite sistemas pedagógicos y metodologías que pueden lograr un mayor éxito en el pleno desarrollo de la personalidad de nuestros niños, jóvenes y adultos, así como en su formación. En este sentido, la alternancia se revela como una de las alternativas que puede tener proyección en nuestro país porque

parte de la experiencia y *educa en la vida y para la vida*. En efecto, su rápido desarrollo de los últimos años, llegando incluso al nivel universitario, nos permite atisbar resultados esperanzadores. Sin embargo, hay que superar algunos desafíos pendientes. Por ello estamos trabajando en la puesta en marcha del Sistema de Profesionalización Docente. Invertir en este campo, redundará en un mejor desempeño de los profesores y en un mayor beneficio para los estudiantes, sus familias y sus comunidades. Por eso, el desarrollo y la mejora continua de los docentes es una de nuestras prioridades y estamos dedicando muchos esfuerzos para implementar ofertas de formación adecuadas, trabajando en estrecha relación con nuestras universidades.

El impacto de la educación es un proceso a largo plazo. En el corto plazo sólo nos queda trabajar cada día mejor que el anterior. Vale la pena hacerlo y lo vamos a hacer por nuestras niñas, niños y jóvenes. Pero no estamos solos. Contamos con el apoyo de organismos nacionales e internacionales, organizaciones académicas, empresariales y sociales, que contribuyen para lograr una mejor educación con inclusión. La educación es un compromiso de todos. El desafío es grande, pero vamos a lograrlo!

# Palabras de la Representante de la UNESCO en Guatemala

*Katherine Grigsby*

Este libro constituye un significativo aporte al impulso de la educación rural de los jóvenes de nuestra región. Debatir la preocupación por los jóvenes rurales no es una cuestión menor, pues su desarrollo está asociado al de sus familias y comunidades.

Las escuelas de alternancia constituyen un vehículo fundamental para procurar el acceso a la educación de miles de jóvenes y adultos rurales en América Latina. Su vinculación al aprendizaje de las destrezas para la vida y el contacto con el mundo laboral y/o de generación de ingresos, constituye un aporte fundamental para el desarrollo de oportunidades en el medio rural. Además, la alternancia contribuye a superar la inequidad en el acceso a la educación y procura la equidad entre hombres y mujeres, objetivos de Desarrollo Humano expresados también en las Metas del Milenio.

En varios países de la región, el acceso a oportunidades educativas en el nivel medio constituye una prioridad estratégica. Es una tarea desafiante, pues a muchas de las sociedades latinoamericanas, en particular las centroamericanas, se nos plantea el reto de incrementar la cobertura y mejorar la calidad educativa.

Sin embargo, invertir hoy en los jóvenes representa no sólo una prioridad para aprovechar el bono demográfico, sino cumplir con un compromiso ético y de solidaridad con las nuevas generaciones, como propone la UNESCO en su mandato de Educación para Todos. El Sr. Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, con oca-

sión de la celebración del Día Internacional de la Juventud del año 2007, expresaba: “En años recientes, ha ido en aumento el reconocimiento de que las generaciones jóvenes de hoy no sólo son la dirigencia del futuro, sino también copartícipes decisivas del presente. Los jóvenes aportan perspectivas singulares, realizan contribuciones intelectuales de gran valor y poseen una capacidad incomparable de movilizar apoyo para la acción en todos los ámbitos, como se pone de manifiesto en innumerables iniciativas en todo el mundo en las que los jóvenes han elaborado y aplicado por sí mismos soluciones dinámicas a los problemas que el desarrollo plantea a sus comunidades. Los múltiples esfuerzos exitosos que los gobiernos han llevado a cabo para lograr la colaboración de los jóvenes no dejan lugar a dudas de que su participación en la toma de decisiones se traduce en políticas y programas más eficaces”.

Que estas palabras inspiren acciones comunes para impulsar y canalizar la energía y deseos de aprender y superarse de millones de jóvenes rurales de América Latina. Bien merecen un esfuerzo compartido del sector público, privado, académico y de la sociedad civil para garantizar su desarrollo humano con equidad y un futuro digno, que es también nuestro futuro.

# Palabras del Rector de la Universidad de San Carlos

*Estuardo Gálvez*

La modalidad educativa de la Pedagogía de la Alternancia, promueve una estrategia de enseñanza-aprendizaje que fomenta el aprender a aprender, a hacer y a ser, y la educación para la vida, el trabajo y la paz, que beneficiará los jóvenes que día a día viven procesos de marginación, desempleo, violencia y pobreza. Con la participación decidida de todos los sectores vinculados con la educación del país, estoy seguro de que colaboraremos a tener una sociedad más justa, más digna y más humana.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Centroamérica, se han venido desarrollando en forma coordinada entre las universidades públicas que formamos parte del Consejo Superior Universitario Centroamericano. Sin embargo, los trabajos que hemos venido impulsando no tienen sentido sin la coordinación y la participación activa de los niveles de educación que preceden superior. Es decir, pre-primaria, primaria y secundaria, respectivamente. Para estos niveles, administrados por el Ministerio de Educación, con quien nuestra Universidad mantiene estrechos lazos de colaboración, hemos diseñado estrategias para lograr entre todos los niveles de calidad que requiere nuestro mundo.

Los esfuerzos que en materia de análisis y estudio se realizan para crear e innovar modalidades educativas así como metodologías educativas que respondan a los intereses de las grandes mayorías de la población latinoamericana, son dignas de aplaudir. Estoy seguro de que el esfuerzo de quienes las ponen en marcha, trascenderá lo teóri-



co y se convertirá en acciones de aplicación en el quehacer diario de la educación latinoamericana. Por eso, nuestra tricentenaria casa de estudios —comprometida con el desarrollo de programas con calidad, pertinencia y sentido social— aprecia en alto grado y se felicita del esfuerzo conjunto que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR), en favor de los jóvenes de América Latina.

# Palabras del Vicepresidente de la AIMFR

*Aimé F. Caekelbergh*

Una constatación en todos los foros y debates del mundo de la Educación es que se necesita encontrar las fórmulas y los sistemas adecuados. Reconociendo el aspecto más importante de la formación y tomándolo como punto de partida, podemos afirmar que la verdadera Escuela es la Escuela de la vida, ¡porque es la vida la que hace la Escuela!

Nuestro Movimiento Educativo, la AIMFR (Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural), con el apoyo de la organización SIMFR (Solidaridad Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural), está dando acompañamiento a las asociaciones locales de cerca de 40 países de los distintos continentes que tienen como misión el desarrollo de los jóvenes y de sus familias a través de la formación.

Nuestros objetivos de formación y desarrollo se realizan a través de una metodología pedagógica pertinente que es el sistema de Alternancia, con características propias en los CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia, con sus diversas denominaciones según los países: NUFED, CEA, EFA, CFR, MFR, ICEFAT...), y con la participación fundamental de las familias, comunidades, y entidades y autoridades locales.

Uno de los aspectos fundamentales de la AIMFR es la investigación y el intercambio de experiencias. En el marco de la reciprocidad y de la colaboración, una vez más nos encontramos frente a una ex-

celente producción de saber que, partiendo de la práctica reflexiva de los actores en el mundo de la educación, se esfuerza en crear sinergias entre la realidad de la educación local y el mundo científico y universitario.

Las autoridades guatemaltecas del Ministerio de Educación junto con la UNESCO, la Universidad de San Carlos y la Universidad del Istmo, nos han permitido contribuir con la creatividad de la población civil. Actitudes como esta son la base de una democracia real y de la construcción del bien común, lo que significa ser constructores de paz y de alegría en nuestro mundo.

# Prólogo

*Pedro Puig Calvó, Secretario T. Permanente de la AIMFR*

El libro que tenemos el placer de presentar es el fruto de los artículos preparados específicamente para esta publicación, algunos de los cuales fueron presentados en el Seminario Internacional de Educación, Juventud, Empleo, subtítulo “La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina”, que se celebró en Guatemala de la Asunción el 29 de julio de 2008.

Sin duda, este tipo de realizaciones siempre es posible por las actuaciones conjuntas de personas e instituciones preocupadas por la educación de los jóvenes rurales y por el desarrollo de esos mismos jóvenes, sus familias y sus comunidades. Así, esta iniciativa que partió de la AIMFR (Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural), que agrupa más de 1,500 asociaciones rurales promotoras de Centros de Educación en Alternancia en 40 países de los cinco continentes, y de la Representación de la UNESCO en Guatemala, permitió realizar varias acciones: un conjunto de investigaciones de autores en el ámbito de la educación y del desarrollo y un Seminario Internacional de intercambio de experiencias, debates, coloquios y conferencias. La organización estuvo a cargo, además de las dos instituciones citadas, de las dos redes de Escuelas de Alternancia en Guatemala (ASONUFED y ADECAGUA-FUNDAP), así como de la Universidad de San Carlos y la Universidad del Istmo, con la coordinación de SIMFR (Solidaridad Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural) y la oficina de DISOP-SIMFR en Guatemala.

A todas las instituciones —detrás de las cuales hay personas que sería muy largo nombrar: ellas sabrán disculparnos— agradecemos su empeño en la nada fácil organización de una serie de eventos que reunió casi dos centenares de personas de 15 países diferentes (Guatemala, Honduras, Nicaragua, República Dominicana, Colombia, Perú, Brasil, Argentina, Uruguay, Chile, Camerún, Portugal, España, Bélgica y Francia). La inauguración del Seminario a cargo de la Sra. Vice-Ministra de Educación en representación de la Sra. Ministra, supuso el aliento del Gobierno de Guatemala al trabajo que se realizó.

Puede parecer atrevido introducir un libro con las Conclusiones de un evento, pero la riqueza de los aportes ilustra muy bien la profundidad de los trabajos:

Nuestros principios están basados en el valor insustituible de la persona humana, y en la búsqueda del bien común. Proseguimos nuestro empeño de contribuir al desarrollo rural, a través de la educación integral de cada uno de los jóvenes y adultos que se están formando en alternancia. La familia es la célula fundamental de la sociedad y los padres los primeros educadores de sus hijos, que tienen el derecho a elegir el tipo de educación y de escuela que desean para ellos.

Estos principios nos llevaron a tomar parte en la organización de este Seminario Internacional, donde el rico intercambio de experiencias y las aportaciones personales y colectivas, nos conducen a expresar la siguiente síntesis a modo de conclusión:

1. Es necesario repensar la escuela, revisar los contenidos, reconsiderar los métodos, y promover nuevas carreras profesionales que permitan a los jóvenes desarrollar plenamente sus potencialidades. De esta manera serán capaces de emprender su camino personal de formación a lo largo de toda la vida.

2. La pedagogía de la alternancia es un replanteamiento de la escuela que, sin dejar de alcanzar los objetivos previstos en los programas oficiales, tiene en cuenta el pasado, el presente y el futuro de cada persona en formación.
3. El sistema de alternancia de los CEFFA es una respuesta pertinente y eficaz para acercar a los jóvenes al mundo del trabajo.
4. Para lograr la calidad en las escuelas que aplican la alternancia, se requieren asociaciones responsables y formadores comprometidos. Dichos formadores deben seguir planes de formación específica “en, por y para” la alternancia, que siguiendo los principios del Movimiento salvaguardados por la Asociación Internacional (AIMFR), puedan ser homologados por Universidades locales e internacionales.
5. No hay territorios sin futuro, hay territorios sin visión. La visión integral del desarrollo con enfoque humano, se fundamenta en el libre compromiso ético y se realiza plenamente cuando se logra el empoderamiento de cada uno de los actores.
6. Se necesitan políticas estatales de respaldo de la alternancia capaces de facilitar y subsidiar las escuelas. Por su parte, las escuelas tendrán que hacer un uso eficiente de los recursos para lograr la eficacia de los procesos y alcanzar la calidad.
7. Para acompañar a los jóvenes en la concepción y desarrollo de su proyecto personal y de vida, los formadores tienen que desarrollar en sí mismos y en las personas en formación, tres cualidades principales: confianza, esperanza, alianza.

En cada uno de los artículos que se va a encontrar el lector, rezuman estos principios y valores. Así, Jean-Claude Gimonet realiza un viaje personal por su propia experiencia de más de 40 años en el mundo de la educación de jóvenes y adultos. Parte de la idea de la educación como una conquista personal que supone un viaje que cada uno realiza a lo largo de toda su vida. Un viaje que supone un desafío no sólo

personal, sino colectivo, porque resulta de una dialéctica entre quien *se educa* y *el que educa*. Dialéctica de la persona y de la sociedad, de la personalización y la socialización, de lo local y lo global. Proceso que se favorece cuando se aplican bien los principios e instrumentos pedagógicos de la alternancia. Porque este sistema pedagógico asocia el “conocer” y el “hacer”, el “aprender” y el “emprender”, en vez de oponerlos como ha hecho durante demasiado tiempo el mundo de la educación.

Enseguida llega al problema de los puntos de referencia, de los valores inamovibles ante las evoluciones del mundo actual, también del mundo educativo. Porque la educación es una conquista personal y eso requiere unas referencias válidas. La educación necesita *seguridad* para proporcionar *autonomía* . . .

Pasar a la escuela del siglo XXI significa *volver a pensar los proyectos educativos* a todos los niveles, *volver a repasar los contenidos y reconsiderar los métodos*, estudiando desde otra perspectiva la *función y los papeles de los formadores* y, por consiguiente, su formación. Un reto personal y colectivo, que debemos trabajar con valentía y optimismo porque la utopía es posible.

Pedro Puig comienza haciendo un breve recorrido en donde nos presenta el panorama de las grandes corrientes pedagógicas actuales. Después de algunas indicaciones para la reflexión sobre la realidad educativa latinoamericana, resalta el enfoque integral y sistémico de la pedagogía de la alternancia *integrativa e interactiva* en contraste con otros modelos educativos al uso. Dicho enfoque nos conduce a una *pedagogía de la realidad* que es pertinente para educar *en, para y a través* del trabajo. Es decir, para lograr una verdadera orientación vocacional de los jóvenes que les conduzca a conseguir condiciones adecuadas de *empleabilidad*. Finalmente, detalla cómo la pedagogía de la alternancia –tal y como se entiende en los CEFFA– contiene elementos que la hacen adecuada para lograr los objetivos de calidad

y pertinencia deseados en cualquier sistema educativo: transdisciplinariedad, importancia de la investigación, utilización adecuada de los instrumentos pedagógicos específicos, acompañamiento personalizado de los jóvenes que requiere docentes comprometidos, asociación de teoría y práctica, trabajo (vida) y aula (estudio)... Y finaliza con algunas sugerencias y recomendaciones sobre las interacciones entre los diferentes actores sociales en cuanto a la formación y el trabajo.

Víctor J. Moscoso retoma algunos aspectos tratados por Pedro Puig, con datos actuales sobre la situación del empleo juvenil en Centroamérica, pero también demográficos, educativos y de ingreso. Resalta la oportunidad que supone aprovechar la transición demográfica para acelerar las inversiones en educación secundaria, incrementando la cobertura y calidad, para lo cual menciona la alternancia como una estrategia alternativa para una formación adecuada del capital humano.

Reynaldo G. Rivera profundiza en otro aspecto ya señalado. Se trata del acompañamiento personalizado de los jóvenes, que deja claro que debe comenzar y afianzarse en la familia, pero que no puede descuidarse en la escuela. Con ejemplos reales del ámbito latinoamericano, muestra cómo estamos ante una *emergencia educativa* de grandes proporciones y que esta emergencia tiene una estrecha relación con el *analfabetismo afectivo*. Pone de relieve la importancia de educar con amor y de caer en la cuenta de que una mayor y mejor educación implica estilos de vida más saludables y, por lo tanto, mayores oportunidades de desarrollo personal y social en los jóvenes. El desarrollo personal no se puede alcanzar sin la necesaria madurez intelectual y afectiva de las personas. Pero la afectividad hay que educarla —con formadores que no pueden entregar lo que no tienen— formando el carácter y logrando un ambiente cultural favorable, un ambiente formador de virtudes. En una palabra, un ambiente *valoral*. La formación de los afectos y del carácter se realiza principalmente a través del ejemplo y en un clima de libertad y de amistosa exigencia. Se



vislumbra así la importancia del acompañamiento personalizado, de la tutoría y de la responsabilidad del monitor o tutor en la formación del carácter.

Albert Arbós nos presenta un aspecto arduo pero imprescindible en educación: la evaluación. Cuando ésta es adecuada permite el avance hacia las innovaciones educativas. En caso contrario, las impide. En su artículo se propone fundamentar y sugerir mejoras en la evaluación referida a la producción de saberes, un modo de aprendizaje que está en la entraña misma de la pedagogía de la alternancia. A partir de un breve viaje por autores clave en la historia reciente de la evaluación educativa, llega al puerto de la *evaluación holística*. Destaca el hecho, a menudo olvidado, de que la evaluación es un asunto *ético*, pero que necesita de la formación y de la auto-reflexión de los evaluadores porque también es un asunto *técnico*. Después de analizar los principios para una evaluación de calidad, indica los más necesarios para lograr evaluar con calidad a los alumnos que producen saberes. Finalmente concluye que la evaluación continua, integral, personalizada, propia de la educación en alternancia, es una evaluación holística que tiene en cuenta que el ser humano se desarrolla constantemente, que se va construyendo, que interacciona constantemente y que organiza la realidad en sistemas. Y lanza el reto de conseguir que una evaluación con este enfoque sea el marco que defina todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bernard Tranchand afronta la importancia de la sociedad civil organizada (asociada) en la educación. Para ello pone de relieve los logros de las asociaciones de familias y otros actores locales implicados en el quehacer educativo de los CEFFA. En ellas, que después de largos años de esfuerzo van consiguiendo su reconocimiento, se reconoce el valor del trabajo en equipo que permite crear sinergias con todo tipo de instituciones públicas y privadas. A la vez, se explica cómo —a partir del valor insustituible de la familia— los jóvenes van construyendo su futuro gracias, entre otras cosas, a una educación pertinente

a la par que compleja: la alternancia. El resultado final, medido en términos de impacto sobre el desarrollo de los territorios donde se asientan los CEFFA y sus asociaciones, es el *paso de un enfoque individualista a otro personalista*, pero también colectivo, relacionado con el bien común.

Roberto García-Marirrodriaga analiza aspectos importantes relacionados con la pobreza y el desarrollo desde la óptica de la educación, especialmente en el ámbito latinoamericano. Con un enfoque sistémico, apuesta por un desarrollo que deberá ser sostenible en el espacio y en el tiempo y que, por eso, necesita una visión antropológica, personalista —que pone en valor *a toda la persona y a todas las personas* y que coloca al ser humano en el centro de los procesos de desarrollo— y una actuación libre y responsable que promueva la ética y el bien común por encima del interés particular. Frente a las crisis, podríamos decir que la primera razón para el optimismo es considerar el desarrollo como la expansión de la libertad, que es una característica esencial del ser humano. La segunda razón consiste en considerar la importancia central de la persona en el enfoque del desarrollo. De esta manera es posible *globalizar la solidaridad* y comprender que sólo la *ecología humana* resuelve verdaderamente los problemas, incluidos los relacionados con la ecología ambiental. Asumir verdaderamente el principio de que la persona debe estar en el centro de todos los procesos de desarrollo requiere, por un lado, una tarea educativa que tenga como punto de partida unos presupuestos éticos que no sean deudores de ideología alguna; por otro, el primado de la ética y la salvaguarda de la dignidad humana sobre la técnica.

Frente a sistemas educativos paternalistas, que no confían en la capacidad de emprender y de aprender de las personas, hay otros sistemas más éticos que, al valorar a las personas, las hacen progresar por sí mismas hasta conseguir su propia autonomía en libertad. La ética de la educación garantiza la sostenibilidad de los saberes y conduce

a un *desarrollo en libertad*. Es decir a un *desarrollo que sólo será sostenible si confía realmente en las capacidades de la gente*. La pedagogía de la alternancia, que parte de la experiencia, se inspira en el personalismo y por tanto pone en valor a las personas y a las familias creadoras de tejido social al asociarse, educa en libertad para el proyecto de vida, y proporciona instrumentos para la autoconstrucción de una vida digna, se vislumbra como una alternativa ética y sostenible de formación-desarrollo que puede responder a los desafíos que tiene la humanidad en los albores del siglo XXI, tanto en el ámbito rural como en el urbano, en los países en desarrollo como en los países desarrollados.

Este libro es una propuesta que recoge algunas alternativas para paliar los efectos de la pobreza y favorecer el desarrollo de muchas familias a partir, sobre todo, de *otra visión* de la educación. La visión de la Pedagogía de la Alternancia como alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina.

Esperamos que pueda poner un poco de luz en la *emergencia educativa* que se extiende en muchos ámbitos de América Latina y en el mundo, e igualmente fomente el sano debate entre los actores de la educación y el desarrollo. Ese es el deseo de los que han hecho posible la publicación y de los que la han producido. Y en nombre de todos ellos, les deseo una feliz lectura y un compromiso con la acción desde su propio ámbito *local* que sea capaz de influir en otro más *global*. Y siempre, *iglobalizando la solidaridad!*

# La educación para el siglo XXI, un desafío personal y colectivo

Jean-Claude Gimonet<sup>1</sup> (Francia)

La educación es el gran viaje de cada individuo en su universo interior y en el universo que le rodea (Gadotti, 2000). Sí, la educación es un gran viaje, una larga marcha, una conquista permanente que el hombre y la humanidad tienen que emprender para llegar, espere-mos, cada día un poco más lejos y mejor. Una conquista en favor de la vida de cada ser humano y del planeta Tierra. Un reto del día a día para la persona, las instituciones y los responsables políticos de todos los países del mundo. Un reto para con los niños y adolescentes de hoy en día, porque son ellos los que construirán el siglo XXI. Un reto de todas las épocas. ¿O acaso lo es hoy más que hace un siglo? Quizás. Habríamos podido formular este mismo título a finales del siglo XIX o a principios del siglo XX, donde también se vivieron profundos cambios que obligaron a tomar nuevas posiciones. Y siempre ha sido del mismo modo, qué duda cabe, desde que la humanidad comenzó su progresión en este mundo.

Mencionemos también los numerosos coloquios, seminarios, grupos de trabajo, comisiones, directivas, textos de leyes, revistas y libros publicados en materia educativa durante las últimas décadas. La UNESCO se ocupa del tema a nivel internacional y son múltiples sus contribuciones. A este respecto, recuerdo el informe de la Comisión Internacional acerca de la Educación para el Siglo XXI, presentado en 1996 por Jacques Delors bajo el bello título: *La educación encierra*

---

1 Jean-Claude Gimonet, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Tours (Francia), es el Asesor Pedagógico de la AIMFR para América Latina.

*un tesoro*. Este tesoro, dice dicho Informe, es todo lo que la humanidad ha aprendido acerca de sí misma y lo que nos ha dejado. Es también el potencial de cada uno de nosotros, que lo único que pide es ser actualizado en permanencia. Todo esto sigue teniendo plena actualidad. ¿Qué más se puede añadir?

Mi propósito será el del viajero que, durante su vida profesional, ha recorrido los caminos de la formación y la pedagogía, con algunas utopías educativas, en el movimiento de formación por alternancia, propio de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia de Francia (allí se llaman *Maisons Familiares Rurales*). Un viajero que, en este momento de su vida, ha intentado reunir y dar sentido a sus ideas y conocimientos, sus reflexiones e interrogantes acerca de esta cuestión de la educación, y para ello se ha ayudado de algunas consultas documentales. Los resultados de este viaje comprenden varias etapas de diferente importancia.

## LA EDUCACIÓN DEL DÍA A DÍA

Saludarse en familia por las mañanas, o cuando nos reunimos, mientras intercambiamos un apretón de manos, un abrazo, y a veces una sincera enhorabuena... Más que de una costumbre, se trata de un acto afectivo, relacional, social, un acto de atención hacia el otro, de respeto, de reconocimiento, de amor. Una manifestación de nuestra educación, hasta el punto de que tratamos de *mal educado* a quien, ya sea niño o adulto, no se digna saludar. Lo mismo ocurre con *gracias*. ¿Se mide la importancia de decir *gracias* por parte de quien las recibe y, sobre todo, en el caso de un niño? Se nos ha educado desde pequeños a saludar y dar las gracias. Es así como funciona la educación. Son estos gestos sencillos los que dan forma a nuestro comportamiento con los demás. Los hemos aprendido desde recién nacidos, en nuestra familia. Ahí es donde empezó todo con nuestros padres como los primeros educadores, los primeros maestros de nuestro idioma, y también con nuestros hermanos y hermanas, con

nuestros abuelos —si hemos tenido esta suerte—, con una niñera a veces. Y todo ello en un lugar: una casa que fue nuestro nido, el espacio de nuestros juegos. Un entorno físico con árboles, flores y quizás animales; un entorno humano con nuestros amigos, los juegos, otros adultos... Así recibimos las primeras huellas y dimos los primeros pasos de nuestro ser físico, psíquico, social, espiritual. Los primeros aprendizajes que fueron esenciales para nuestro futuro. Aún conservamos esas marcas, y hay que recordarlas y quizás volver a tenerlas presentes...

Posteriormente, la escuela constituyó otro polo educativo para ayudar a la estructuración de los aprendizajes. Los hizo posibles en mayor o menor medida. Reveló a algunos seres, pero a veces los bloqueó e incluso excluyó. En el s. XVIII, un filósofo francés afirmaba que existían tres maestros de la educación: *uno mismo, los demás y las cosas*. Tres maestros en completa interdependencia e interacción. Los demás, en primer lugar con su comportamiento y actitud, y después con sus consejos, enseñanzas, reprimendas, nos guiaron y acompañaron para *colocarnos en el camino correcto* y para ayudarnos a trazar el nuestro. Todas las cosas de la vida, las actividades, el trabajo, la naturaleza, las plantas y los animales, la tierra, el agua, las montañas, los bosques, el mar, todos los espacios nos enseñaron, nos influenciaron y nos colocaron en nuestro lugar en función de nuestras sensibilidades. Y cada uno de nosotros integró o rechazó todo esto, construyó y *se construyó* a sí mismo asimilando, acomodándose, buscando los equilibrios. Fuimos educados o más bien nos educamos a nosotros mismos *por medio de y gracias a* nuestro entorno vital.

La educación se puede entender desde un doble punto de vista según la etimología latina que se considere. Por una parte, tenemos *educare* que significa “alimentar, criar, acompañar”. Es el uso más frecuente. Por otra, *educere* que significa “salir de, extraer, hacer crecer, despertar”. Así pues, la educación aparece como una paradoja que hay que tratar: por una parte está alimentar, acompañar, guiar

en el buen camino para evitar las desviaciones, los desvíos y las transgresiones. Por otra, salir de los moldes, convertirse en, despegar. Dos metáforas pueden aclarar esta paradoja: la del fruto que necesita ser alimentado para alcanzar su desarrollo pleno y su madurez, para así soltarse del árbol y portar las posibilidades de otras vidas; la de la oruga y la mariposa. Cuanto mejor haya sido alimentada la oruga y cuanto mejor haya preparado la crisálida que la envuelve, más bella será la mariposa y mejor conseguirá echarse a volar.

Podemos decir que *ninguna educación transforma a un ser, lo despierta*. Sí, despertar lo que está inscrito, lo que está en uno mismo, en el mapa genético y lo que este comporta, despertar los aspectos geniales, los talentos ocultos en cada uno de nosotros. Despertar las facultades y las potencialidades ya sean físicas, intelectuales, espirituales, artísticas, científicas. ¿En qué teclas del gran teclado educativo conviene tocar para obtener acordes, armonías, y para que una sinfonía humana tome forma? Maravillosa partitura, maravillosa pieza, aún inacabada. Obra de la naturaleza humana, obra del genio humano, que intentamos desarrollar o que contribuimos a contrariar, incluso a destruir.

Así pues, personalmente prefiero el término *educándose* al de *educado*. Este término lo emplean los habitantes de Québec (Canadá) para designar a la persona que se educa, porque la educación es una conquista personal que cada uno persigue a lo largo de toda su vida.

La educación resulta de esta dialéctica entre uno mismo y los demás, entre el “educándose” y los educadores. Así pues, somos a la vez seres “educándose” y educadores en contextos y con papeles diversos: padres, enseñantes, animadores deportivos, jefes de equipo, responsables de grupo o de alguna institución, responsables sociales o políticos... Sea cual sea el nivel donde se ejerce la responsabilidad, la manera de comportarnos, nuestras actitudes, la forma de ejercer nuestra autoridad y el poder, tienen, o no, virtudes y efectos educati-

vos sobre los demás: hijos, alumnos, miembros de un grupo o de un equipo, subordinados, ciudadanos de un país... Nuestra forma de ser y de actuar ayuda, o no, a los demás a crecer, a construirse su propia identidad, a afirmar su propio ser, a desarrollarse, a convertirse en alguien, a ser responsable, ciudadano, ciudadano libre, autónomo más bien que independiente, a ponerse de pie y no someterse ni alienarse... La educación es asunto de todos y no sólo de algunos especialistas. La responsabilidad de cada uno se compromete en el día a día. Reto personal y colectivo de todos los instantes.

Todo acto educativo conlleva, por supuesto, una parte de utopía —necesaria según el Informe Delors— porque pertenece a las finalidades que no se pueden medir; y también una parte de riesgos. Me gusta mucho citar esta advertencia de un educador de calle en relación con los problemas de la violencia de los jóvenes en las ciudades urbanas de Francia: la educación con mayor riesgo es la que no corre riesgos porque produce irresponsables (Petitclerc, 2001). Todo responsable ha de disponer de estas finalidades y estos riesgos por correr para dar a su función, a su responsabilidad, algunos toques educativos.

## **LA EDUCACIÓN, UNA PROBLEMÁTICA DE TODOS LOS TIEMPOS Y DE TODOS LOS LUGARES**

Nuestra educación tiene raíces y aspectos de civilizaciones, culturas y religiones que vienen de lejos. En Europa los que aportan los cimientos son la civilización y la cultura griegas, después la romana y más tarde el cristianismo. Y cada siglo ha ido enriqueciendo el edificio. En Guatemala, las fundaciones culturales se encuentran en el escenario de una civilización bien distinta, la civilización maya. Una civilización larga y rica. Aspectos de civilización que se mezclaron con otros llegados de nuestros países europeos, y que se enriquecieron mutuamente. He leído que el aprendizaje y la educación eran dos elementos importantes bajo el techo de los mayas, que existía una fuerte influencia de los padres para garantizar la transmisión del idioma, la



forma de vestir, las costumbres, los ritos. . . , y que esta influencia se fue afianzando de generación en generación. Sin duda que siempre fue así, aquí como en otros lugares, en todo el mundo.

Pero si hoy en día la transmisión se sigue haciendo por medio de los padres y los adultos, también hay que tener en cuenta que existen otras vías y otros medios que están cambiando los datos en las nuevas generaciones. Así pues, en la época actual, la educación constituye una de las mayores problemáticas y es la más compartida —eso espero— por parte de los habitantes de nuestro planeta. Como tal, merece que se le destine una parte esencial de los presupuestos de cada nación. O al menos así lo espero también. . .

## **HEMOS ENTRADO EN UNA NUEVA ERA DE LA HUMANIDAD**

Estamos en una encrucijada de caminos. Nos encontramos entre una civilización que forjó sus normas, sus tradiciones, su cultura —que constituían puntos de referencia para la socialización de los individuos— y otra que no está aún escrita, insegura ante las enormes transformaciones de todo tipo (globalización de los mercados, los sectores de producción, los transportes, las comunicaciones, la economía, las finanzas) de las que dependen los pueblos de todo país, así como cada uno de nosotros y los jóvenes en formación. Estamos en una época de aceleración de los descubrimientos científicos y las innovaciones tecnológicas. Con todas las diferencias de nivel que se crean entre los individuos y los pueblos. Solucionamos problemas de analfabetismo, pero al mismo tiempo creamos otros.

Me gustaría centrarme, como ejemplo significativo de dichos cambios, en la revolución de las telecomunicaciones y el uso generalizado de todos sus instrumentos: teléfono, computadora, consola de juegos, internet, etc. Extraordinaria revolución, cuyos beneficios se ven claramente, pero cuyos efectos y consecuencias aún no se están midiendo. Me sorprende sobremanera ver la expansión del teléfono

móvil, tanto en América Latina, como en Europa. Y casi lo mismo ocurre con internet. Me alegro, y al mismo tiempo me preocupa su uso inconsiderado. Y, sobre todo, me planteo una serie de interrogantes acerca de los efectos en los comportamientos, los modos de relación entre generaciones, y también los medios de aprendizaje de los que disponen las nuevas generaciones. ¿Se trata de una apertura al mundo y a los demás o más bien una forma de encerrarse y replegarse en la herramienta? No lo sé. Sin duda alguna es una nueva forma de comunicación, pero por medio de un aparato y no cara a cara. ¿Una forma de encerrarse en la realidad virtual, o una vía para dirigirse a la realidad, o a otra realidad? No lo sé. Efecto sobre el comportamiento de los jóvenes, su posición social gracias al sentimiento de libertad que se les procura, de igualdad y paridad ante los adultos, cuando no de superioridad gracias a su mayor dominio de la tecnología. Inversión de los papeles de aprendizaje entre las generaciones: ¡mis nietos son mis monitores de informática! ¿Qué resultado tendrá este uso generalizado e intensivo, no sólo por parte de los jóvenes, sino también por todas las clases de edad (parece haber una especie de “vuelta a los juguetes” para muchos adultos)? Hablamos por teléfono mientras manejamos, mientras vemos la televisión, incluso mientras escuchamos música, caminamos por la calle, asistimos a una conferencia, o comemos... Un reportaje de la televisión mostraba hace poco que este uso intensivo estaba provocando una evolución de la forma del dedo pulgar de las manos. ¿Habrá también transformaciones mentales al mismo tiempo que las sociales? El hombre está adquiriendo nuevos aprendizajes y nuevas capacidades.

Lo mismo sucede con internet, que nos conecta en un instante con la otra punta del mundo, que pone a nuestra disposición con un clic masas ingentes de información, pero también material anti-educativo cuando no pura perversión. Existe el problema de la elección, del filtro, pero para ello hay que disponer de puntos de referencia. He aquí una gran llamada a los sistemas educativos en lo que se refiere a sus funciones de aprendizaje en la materia.

Y podríamos examinar otros planes de las transformaciones que se están operando (los modos de producción, trabajo, transportes...), que están cambiando las formas de actuar y de ser. Que transforman los puntos de referencia que existían hasta la actualidad y se dirigen a la educación inicial y continua de los hombres y mujeres en cualquier rincón del planeta.

Un sociólogo había dado como definición de la educación: la influencia de las generaciones mayores sobre las nuevas generaciones, para conseguir que éstas adopten las normas culturales en vigor. Esto es una gran verdad, ya que sin valores de referencia, sin normas culturales y sociales que son las que constituyen los puntos de referencia, no podemos situarnos, tener un lugar en el mundo, ser ciudadanos.

Pero en este proceso de grandes cambios, de paso de civilizaciones, los puntos de referencia están siendo puestos a prueba. Ya no sabemos muy bien lo que son y dónde están, sobre todo teniendo en cuenta que en nuestras sociedades los puntos de referencia de las grandes instituciones de socialización (la familia y la escuela), se están debilitando. Así pues, estamos asistiendo a una pérdida de *puntos de referencia*. Los del pasado desaparecen mientras que los del presente, para un futuro, aún no están escritos. Se trata de un momento de incertidumbre, de inseguridad para todos, y con mayor intensidad para los jóvenes que aún no han definido su identidad, aunque en ocasiones esta inseguridad también alcanza a los padres y los educadores. No obstante, una condición de la educación es la seguridad para estar disponible, ser receptivo y no estar a la defensiva. Para que los cambios no se produzcan ni por defecto, ocasionando la sumisión y la alienación, ni por exceso, provocando la huida, el rechazo, la agresividad, la rebelión, la violencia. Y éste es un gran problema en nuestro tiempo. Muchas actitudes de delincuencia tienen sus causas en esta ausencia de puntos de referencia y en una inseguridad latente. Ahí tenemos todos los educadores que somos

nosotros —padres, profesores, animadores...—, una responsabilidad enorme: la de mostrar esos puntos y ayudar a construir referencias personales y sociales. Un reto personal y colectivo.

Pero tengamos esperanza ante este período de crisis generalizada que estamos atravesando, ya que toda crisis es el anuncio de un desarrollo si se la supera y, por supuesto, se la asume. Tanto el desarrollo de la humanidad como nuestro desarrollo personal, han sido la consecuencia de una sucesión de crisis, es decir, del paso de un estado a otro que desorientaba, hacía perder los puntos de referencia, y obligaba a construir otros en desarrollo. Acordémonos de la crisis denominada “de la adolescencia”. Todo sistema vivo tiene que evolucionar, transformarse, si no quiere morir. Así pues, vivimos siempre tambaleándonos entre la estabilidad y el cambio, y luchando con paradojas permanentes de rupturas y relaciones que tenemos que gestionar.

La educación es, sin duda, una de las problemáticas más importantes de la época actual para que, más allá de una globalización, se opere la *planetarización*, como decía ya hace más de un siglo y medio ese gran paleontólogo francés, Teilhard de Chardin. Definía la planetarización como el proceso por el cual las diferentes razas y civilizaciones intentan sintetizarse y constituir un todo unido orgánicamente y donde convergen los diferentes aportes espirituales.

También me gustaría compartir estas palabras de Jacques Robin (citado por Morin *et al.*, 2003): los focos de cambio de era serán, no lo dudemos, múltiples, inesperados, diseminados por toda la superficie terrestre. Lo sepa o no, lo quiera o no, la humanidad ha entrado en su fase de globalización. Y la civilización futura, si es que eso existe, sólo puede ser planetaria. Nos queda por saber lo que será más atractivo: la universalización del sistema actual, para el gran beneficio de algunos, o los esfuerzos de los habitantes de la Tierra para poner en común sus diferencias culturales. Así pues, nos encontramos ante la cuestión

siguiente: ¿cómo conciliar, en un presente, la cultura de un pasado y las innovaciones que nos conducen hacia el futuro? También les cito a continuación unas palabras de un chileno (Ortega, 2001): educar para el futuro significa integrar los elementos que tienen que ver con la continuidad y los que se refieren a la innovación y el cambio”. Reto personal y colectivo.

La educación o el gran viaje de la persona en su universo interior y en el universo que la rodea, para retomar las palabras de Gadotti (2000). Hacer el viaje por su universo interior, por todo lo que nos constituye, para que cada componente (físico, intelectual, afectivo, espiritual...) de nuestro ser, pueda crecer. Para poder ser, poco a poco, más uno mismo, más grande, más inteligente, más mujer u hombre en pie, libre, autónomo, etc. Pero también un viajero por su universo exterior, por lo que nos rodea, próximo o más lejano, para leerlo, comprenderlo, encontrarle sentido, situarse, vivir, conseguir satisfacción personal. Y también para hacerlo crecer, para contribuir a su desarrollo. Porque las personas crecen en la medida en que el entorno se desarrolla, y al revés. Un gran viaje permanente, una marcha de todos los instantes entre sí mismo y el entorno en el que vivimos. Dialéctica de la persona y de la sociedad, de la personalización y la socialización, de lo local y lo global. Interacción permanente de los tres polos educativos: uno mismo, los demás y las cosas. Dicho de otro modo, el proceso continuo de *auto, hétero y eco formación* (Pineau, 2000).

Es muy conveniente interrogarse fundamentalmente acerca de lo que permite la escuela (las escuelas) para que se realicen estos viajes interior y exterior. Podemos constatar que los procedimientos de la pedagogía de la alternancia, cuando se aplican bien, contribuyen a este fin desde la adolescencia, permitiendo a cada joven recorrer *su* medio de vida y de forma cada vez más amplia (*el viaje exterior*), para poder situarse en el entorno, hacerle frente, y así irse descubriendo a sí mismo (*el viaje interior*).

La educación es una conquista personal que cada uno realiza día a día. Dicho de otro modo, educarse es afrontar su propia complejidad y la complejidad del mundo que nos rodea. Una complejidad muy difícil de aprehender.

Para ello, el ser humano necesita aprender y necesita acompañantes desde el momento en que pronuncia sus primeras palabras –y sin duda antes también– hasta el momento en que se apaga. La educación atraviesa todas las estaciones de la vida y, si es verdad que tiene un significado más intenso en la primavera, cuando brota la vida, cuando el ser humano recibe sus primeras huellas, cuando se operan las construcciones fundamentales del ser, sigue estando bien presente en el verano de la vida, después en su otoño e incluso en su invierno.

Por consiguiente, la educación es una larga marcha de aprendizajes. Educarse es aprender, y siempre, en todos los niveles del ser: con la cabeza, el corazón, las manos y las piernas. Y como hizo el Informe Delors, estos aprendizajes se pueden agrupar en algunos grandes grupos que constituyen cuatro grandes pilares del desarrollo de la persona: los que tienen que ver con los conocimientos intelectuales, los que se relacionan con la experiencia, los que conciernen la relación con los demás y, finalmente, los que son del orden del ser en su totalidad.

Así pues, educarse es en primer lugar *aprender a conocer y a conocerse*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión de sí mismo, de los demás y del mundo. Los contenidos disciplinares de la enseñanza actual quieren contribuir a este fin. Pero se trata no tanto de acumular saberes codificados, y de forma cuantitativa, sino más bien de adquirir las herramientas de la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico, adquirir la autonomía del juicio, dar forma a los métodos y útiles para seguir aprendiendo durante toda la vida. Los contenidos y los procedimientos de

enseñanza se ponen aquí en duda. Volveremos a tratar este punto más adelante.

Educarse es *aprender a hacer y a emprender*. Aprender a hacer es poner en práctica los conocimientos, concebir, organizar, articular la cabeza y las manos, la teoría y la práctica, operar transferencias y síntesis de conocimientos. Es trabajar con las manos y desarrollar las capacidades gestuales. Manipular, utilizar las manos, es algo vital en el niño para descubrir y descubrirse en las primeras etapas de la vida. Aprender a hacer también conlleva, desde la gran primavera de la vida, afrontar el trabajo y no retrasar el plazo de entrega para así aprender por medio del trabajo, desarrollar las ansias de emprender, encontrar el sentido de su utilidad y quizás conseguir un estatuto y funciones reconocidas. Esta otra vía de la formación por alternancia, que se viene desarrollando de forma abundante desde hace algunos años, contribuye a este fin. Tiende a asociar el “conocer” y el “hacer”, el “aprender” y el “emprender”, en vez de oponerlos como han hecho durante demasiado tiempo los sistemas escolares. Desde una perspectiva profesional, aprender a hacer se presenta hoy en día bajo una óptica diferente. Ya no estamos en la época de un trabajo inamovible, ya que hemos entrado en la era de hacer frente a nuevas exigencias laborales, del cambio de función, de oficio e incluso de lugar de trabajo. Hemos entrado en la era de la adaptación permanente. Hay que prepararse para el ejercicio de funciones que exigen adaptación, creación, iniciativa, trabajo en común, incluso a distancia, etc. E incluso prepararse para oficios que acaban apenas nacen. Por ello ya no podemos conformarnos con una simple transmisión de prácticas, sino que hay que equiparse para hacer frente a la complejidad creciente de las situaciones y las dimensiones intelectuales y relacionales de las profesiones del futuro. Otra gran responsabilidad de los sistemas educativos desde hoy y para el mañana.

Educarse es *aprender a vivir con los demás, a convivir*. La relación con el prójimo es un problema permanente del ser humano. Tratar

al otro en su diferencia, aceptar esta diferencia, comprenderla. Admitir las interdependencias pero seguir siendo uno mismo, es decir, lo suficientemente autónomo. Una autonomía siempre puesta a prueba por los avatares de la vida, las informaciones vertidas a ultranza, las contradicciones, los conflictos, las dudas... Por ello hay que fortalecerla durante todo el viaje. Las tendencias individualistas y competitivas de nuestro mundo actual no facilitan la cooperación humana tan necesaria. Sin embargo, nos construimos con y gracias a los demás. Los proyectos educativos de las instituciones, las pedagogías empleadas con los niños y adolescentes, se cuestionan a este respecto, así como las modalidades de trabajo en las empresas, los servicios y otros ámbitos de producción.

Educarse es *aprender a ser*. Este era el título de otro Informe presentado a la UNESCO (Faure, 1972). Decía, en resumen, que la educación tiene como objetivo el desarrollo completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y sus compromisos: individuo, miembro de una familia y una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y productor de sueños. Tanto el espíritu como el cuerpo tienen que crecer a la vez: la inteligencia y la sensibilidad, el sentido estético, la espiritualidad, la responsabilidad personal, las potencialidades de todo tipo por despertar y revelar. Viaje interior siguiendo las etapas de la maduración continua de la personalidad.

Estas cuatro naturalezas de aprendizaje se agrupan e interactúan para formar sólo una: la de la persona humana. Aprendizajes para ser y para situarse en el ámbito local y global.

Así pues, cuando hablamos de “educación”, asociamos, o tomamos uno por otro, creando confusiones en ocasiones: instrucción, formación, enseñanza, transmisión, aprendizajes y también desarrollo personal. Evidentemente, se trata de todo ello al mismo tiempo.



## RETOS PERSONALES Y COLECTIVOS

El reto personal es emprender y proseguir el gran viaje. Proseguir la escritura de su sinfonía, incansablemente. ¿Tenemos todas ganas? Por supuesto, pero ¿somos capaces? En efecto, el viaje se puede poner a prueba porque los obstáculos son numerosos. Hacer desaparecer dichos obstáculos y facilitar la marcha es una responsabilidad colectiva. Un reto colectivo en permanencia. Para situar este reto colectivo y sacar consecuencias prácticas de lo que se ha dicho, vamos a limitarnos al sector de la educación (o formación) escolar.

Ante las transformaciones omnipresentes que estamos viviendo, las prácticas educativas y “la escuela” tienen una responsabilidad fundamental, como lo demuestran las siguientes afirmaciones (citadas por Morin *et al.*, 2003): “Sólo un pensamiento global y multidimensional, sólo un pensamiento cuestionador puede captar lo que se es y lo que se hace, y trabajar al mismo tiempo sobre el futuro” (Kostas Axelos); y “Cualquier pedagogía que se haya pensado fuera de esto presenta hoy en día un problema de contextualización. La responsabilidad de los sistemas de formación y de los educadores se ve comprometida” (Moacir Gadotti).

Sí, estamos en un momento de extrema complejidad, y para retomar de nuevo las ideas de Morin, diría que vamos a tener que salir de la escuela del siglo XX e incluso en ocasiones de la del siglo XIX.

Pasar a la escuela del siglo XXI significa volver a pensar los proyectos educativos a todos los niveles, volver a revisar los contenidos y reconsiderar los métodos, estudiando desde otra perspectiva la función y los papeles de los formadores y, por consiguiente, su formación.

## ***Redefinir los proyectos de la escuela a todos los niveles***

La escuela socializa y proporciona los instrumentos de base para los aprendizajes futuros. Pero, como ya denunciaba la Comisión sobre la Educación y el Informe Delors hace 15 años, la enseñanza formal se orienta esencialmente, por no decir exclusivamente, hacia el *aprender a conocer*. Los otros tres aprendizajes son aleatorios. Hubo una época donde, en Francia, el Ministerio de Asuntos Escolares se llamaba “el Ministerio de la Instrucción Pública”. Se convirtió en “Ministerio de la Educación Nacional”. Pero creo que la nota dominante, en muchas escuelas, sigue siendo la gestión de la instrucción con los métodos correspondientes. Sin embargo, numerosos jóvenes salen del sistema escolar sin disponer de los conocimientos previstos para saber escribir, leer y contar, y poder encontrar un trabajo y un empleo. Y seguimos investigando, y creando comisiones, y reformando, siempre de forma parcial y sin continuidad, y en consecuencia sin grandes resultados. La misma reflexión ha de hacerse a nivel secundario, incluso superior, con estos interrogantes: ¿Qué personas lanzamos a la vida, al mercado laboral? ¿Están equipados para hacer frente a las exigencias de la época? ¿Han aprendido a hacer, a vivir y a trabajar con los demás, a adaptarse, a ser responsables y autónomos?

Esta reflexión necesaria acerca del proyecto educativo afecta a todos los niveles del sistema escolar: del más elevado, al de cada estructura de formación o establecimiento educativo. Yo he trabajado en un Movimiento Educativo, el de las *Maisons Familiales Rurales* en Francia, que cada cinco años renovaba el proyecto educativo, a nivel nacional y de cada establecimiento, asociando a esta reflexión a los padres, responsables de alternancia, actores locales diversos y formadores. Un reto colectivo de suma importancia.

### ***Revisar los contenidos***

Los contenidos resultan de gran importancia para ayudar al viaje interior y exterior de cada uno, para comprenderse y comprender al mundo, para asumir los cambios y ser adaptables, para encontrar su brújula interna. Los contenidos actuales de los programas son de la época presente y preparan para el futuro, considerando que los saberes están en todo lugar y que conviene aprender a utilizarlos. ¿O se quedan bloqueados en otra época, en el pasado, tanto en lo que se refiere a su naturaleza como a su presentación? Como escribí en alguna ocasión (Gimonet, 2008), ¿qué contenidos, qué materias hay que privilegiar para que progresivamente, a lo largo de los ciclos, se contribuya a la formación de espíritus abiertos, en movimiento, capaces de hacer lecturas plurales y distanciadas, enfoques amplios y sistémicos, y no únicamente saberes académicos que hay que poner en su lugar...? Para saber afrontar las incertidumbres y la complejidad, para resistir a los torbellinos de un mundo en movimiento, para formarse en las nuevas tecnologías, para emprender y crear, para formarse durante toda la vida...; para, al mismo tiempo, ser parte de nuestro entorno y el entorno global, es conveniente que la formación ayude *a ser y a actuar* en nuestro medio de vida, donde están nuestras raíces, para, si es posible, poder trabajar y vivir allí, y ser un actor familiar, profesional y social de nuestro entorno. Pero que también sea capaz de ayudar, al mismo tiempo, a pensar de forma global para que seamos conscientes de las relaciones entre la vida cotidiana y el mundo en su amplitud y complejidad física y social; y para que el corazón del día a día pueda latir al ritmo del mundo (Pineau, 2005). De ahí la perspectiva de la educación planetaria para comprender y formar parte de la aventura de la humanidad, una aventura insegura, desconocida, en busca de su destino (Gadotti, 2000).

La UNESCO ya comenzó a trabajar en este sentido pidiendo a Edgar Morin que escribiera un informe, publicado en el año 2000 (“Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro”). Se comprenden

como medios que permitan aprehender la complejidad, la identidad terrestre, dar las claves de la comprensión entre los hombres, las llaves para afrontar las incertidumbres de la historia y de las culturas. ¿Cómo se debaten o se debatirán y se pondrán en práctica estas propuestas, aunque sean algo complejas? En cualquier caso, hay que examinarlas porque constituyen un bello reto por perseguir.

### ***Reconsiderar los métodos***

Hay que examinar tanto los contenidos como los métodos pedagógicos para poder ser coherentes con las finalidades educativas que hay que alcanzar en el nuevo contexto. El saber ya no sólo pertenece a los profesores. Las informaciones ya no sólo se encuentran en los libros o estanterías de bibliotecas que, a fin de cuentas, siguen siendo válidas. Están en la vida y en la inmensa biblioteca que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La escuela ya no puede ser la única dispensadora de programas nocionales por medio de métodos de transmisión que conducen a actitudes competitivas y más individualistas que cooperativas. La lógica disciplinar, que conduce a la fragmentación de los saberes, debe hacer sitio a *enfoques pluri, inter, y transdisciplinares*. En lugar de enseñar, más vale crear situaciones de aprendizaje de nuevas nociones y también de métodos de trabajo personal y de grupo para gestionar las informaciones que nos llegan a chorros desde la computadora. Más vale “formar” investigadores que sabios, adaptables que adaptados. Así pues, convendría reconsiderar los métodos para que, durante el período escolar, los cuatro aprendizajes se realicen simultáneamente: conocer, hacer, vivir con los demás, ser.

### ***Nuevos oficios de la educación***

Ya se están diseñando nuevos oficios en la formación en numerosos lugares. En especial con el desarrollo de la formación de adultos a lo largo de toda la vida y el desarrollo de la formación en alternancia. Los

formadores de esta metodología representan, en mi opinión, lo que serán los formadores del futuro. Ya no serán profesores disciplinarios sino animadores de formación que guían, aconsejan, ayudan, enseñan cuando hace falta, acompañan en el camino de los aprendizajes, suscitan el interés por emprender... La posesión del saber ya no es la garantía de una eficiencia educativa, si es que lo ha sido en algún momento. Del mismo modo, o incluso más, la prestación educativa está ligada a la actitud, a la capacidad de animar un grupo, de relacionarse, de proponer métodos y técnicas, de aconsejar, de acompañar, de evaluar en el momento oportuno, etc. En otras palabras, se necesita ser *pedagogo, educador*. Los profesores tienen y tendrán que *centrarse menos en el saber y en consecuencia en el tener del alumno, y más en su ser* para entenderle, ayudarlo a superarse, darle confianza, ponerle en el camino de la esperanza por medio de calidades relacionales, actitudes de acogida, alianza, pequeños gestos concretos aquí o allá en el día a día. La educación se vive a diario. El educador está en el camino del joven, en busca de sentido y camina a su lado con tres posturas fundamentales: *la confianza, la esperanza y la alianza* (Petitclerc, 2001).

La *confianza* es la actitud que considera a cada joven como portador de conocimientos, capaz de aprender, inventar, creer en algo e irse construyendo en el camino. Trabajar *la esperanza* es mostrar un futuro mejor y posible, ayudando al joven a “tener éxito”<sup>2</sup>, porque ese “tener éxito” académico es retomar la confianza en sí mismo, sentirse valorizado, encontrar su autoestima y la estima de los demás. “Tener éxito” es comprometerse en un camino de esperanza, un camino de futuro. *Aliarse* con el joven significa aceptarlo como es, escucharlo, ayudarlo, estar disponible, acompañarlo. Aliarse es también “actuar juntos”, es decir, en equipo pedagógico con los padres.

---

2 En el original francés “réussir”, de compleja traducción en español.

Pero *educar es también poner los límites y los puntos de referencia*. Es, para el joven, hacer frente a la ley, los reglamentos, las exigencias requeridas. Es, para el educador, demostrar al mismo tiempo comprensión y firmeza. Estas capacidades pedagógicas y educativas se reivindican hoy en día con fuerza por parte de los profesores de los sistemas escolares, ante un número creciente de fracasos escolares y un aumento de la violencia. Suponen otra concepción del ejercicio de la profesión de profesor. Exigen una formación apropiada que se base menos en los contenidos disciplinarios y más en las ciencias humanas —la educación, la pedagogía— para comprender mejor y actuar con públicos que presentan dificultades de vida familiar y social. En ocasiones con su identidad cultural, étnica, su inserción en la sociedad, con contenidos escolares cuyo sentido no entienden y con métodos inadecuados en la época actual. Otra formación inicial de los profesores y también una formación continua. Siendo coherentes, no se puede pretender trabajar en la formación de los demás sin formarse uno mismo, y más aún en el momento presente donde todo cambia. Un gran reto personal para los profesores es llevar a cabo estas transformaciones, y un reto colectivo para las instituciones responsables para ayudarles y acompañarles en estas nuevas sendas. En ocasiones, hace falta llevar a cabo otra “revolución copernicana”.

De este modo, el viaje de cada uno y de todos, “el que se educa” y los educadores, por nuestro universo interior y exterior, será quizás un poco menos caótico y más luminoso. Retos para otro siglo que vamos a contribuir a escribir, si ponemos de nuestra parte valor, entusiasmo y un poco de utopía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELORS, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un Tesoro*. París: UNESCO.
- FAURE, E. (1972). *Apprendre à être. Rapport de la commission internationale sur le développement de l'éducation*. París: UNESCO.
- GADOTTI, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. Sao Paulo: Petropolis.
- GADOTTI, M. (2005). Pour une éco-pédagogie planétaire et coopérative et une éducation du futur. En: *Habiter la terre*. París: L'Harmattan.
- GIMONET, J. C. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternancia dos CEFFAS*. Col. AIDEFA-AIMFR. Petropolis: Vozes.
- GIMONET, J. C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales*. Col. AIDEFA-AIMFR París: L'Harmattan.
- MORIN, E.; MOTTA, R.; CIURANA, E. (2003). *Eduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. París: Baland.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: Seuil.
- ORTEGA, E. (2001). L'avenir de l'éducation et de la formation dans le milieu rural. En: *Ensemble construisons l'avenir*. Bruxelles: SIMFR.
- PETITCLERC, J. M. (2001). L'éducation au quotidien. En: *Le Lien des Responsables*, n° 175. París: UNMFREO.
- PINEAU, G. (2000). *Temporalités en formation*. París: Anthropos.
- PINEAU, G. et al. (2005). *Habiter la Terre*. París: L'Harmattan.

# Formación para la vida y para el trabajo: la pertinencia en educación

*Pedro Puig Calvó<sup>3</sup> (Bélgica)*

## BREVE VISIÓN DEL PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL

El mundo educativo actual plantea una enorme diversidad de sistemas y metodologías. Cada país tiene su sistema educativo distinto al del país vecino y las metodologías para llegar a los objetivos comunes establecidos por las autoridades competentes, que pueden tener mayor o menor libertad de realización y diversificación de métodos y procedimientos. Desde los inicios de la educación, las concepciones de la enseñanza toman distintas formas dependiendo de múltiples elementos: profesores, escuelas, instituciones, sistemas... De un modo u otro, esto ha originado diferentes corrientes educativas. Unas han perdido su sentido original; otras se han transformado radicalmente; y algunas permanecen en nuestros días.

Esa permanencia no significa de ningún modo inmovilismo, dado que a las realidades culturales propias y diversas se le añaden terceros componentes: la evolución de las necesidades, las nuevas tecnologías, los cambios sociales y económicos, la ecología, la interculturalidad, la cultura para la paz y para la democracia, las necesidades de formación a lo largo de la vida... Todo ello nos plantea un mestizaje entre las diferentes lógicas de aprendizaje, según la importancia que se dé a los diferentes componentes del sistema educativo y de for-

---

3 Pedro Puig Calvó, Doctor en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas por la Universidad Internacional de Cataluña (España), es Secretario Técnico Permanente de la AIMFR.



mación, que actúan de forma interdependiente entre ellas según los espacios y los tiempos.

Siguiendo el diseño presentado por Jean-Claude Gimonet, podríamos percibir tres grandes tendencias o corrientes educativas (no siempre estrictamente encuadradas) en el funcionamiento pedagógico de las instituciones y sistemas educativos (Gimonet, 2008):

- a) *La corriente pedagogía clásica o tradicional.* Centrada en el programa oficial y el profesor. Las características esenciales de este sistema, que es el mayoritario, se resumen en la prioridad que se da a la enseñanza sobre el aprendizaje (métodos transmisivos), la yuxtaposición de las distintas materias y la aplicación mayoritaria del método deductivo. El resultado de esta modalidad —que tiene sus grandes valores— es que no se adapta a un elevado número de adolescentes (sólo es adecuada para un 30-35%) que tienen una forma inductiva de acercamiento a los conocimientos. Por tanto, el alumno que no se adapte al programa y al profesor, tendrá como resultado el fracaso escolar.
  
- b) *La pedagogía activa.* Centrada en el joven, en la persona en formación. Nace o se construye como reacción a los límites del sistema anterior, colocando a la persona en el centro, valorando su autonomía, teniendo en cuenta los aprendizajes por encima de las enseñanzas, con dimensiones superadoras de los programas, en donde el alumno no es sólo el objeto de la educación, sino el sujeto y actor de su formación. Muchos son los autores que han aportado sus experiencias en este campo: Piaget, Freinet, Freire, Cousinet, Declory, Dewey, Montessori... (Puig, 2006). En esta lógica de aprendizaje, el programa y el profesor se adaptan al alumno. El profesor es principalmente un pedagogo que acompaña el proceso de aprendizaje.

- c) *La pedagogía de la realidad*. Tiene en cuenta los elementos utilizados en las dos corrientes pedagógicas citadas anteriormente. Además, la completa con la contextualización global de la persona, teniendo en cuenta los componentes de la vida en su integralidad. Sin dejar de alcanzar los objetivos previstos en los programas oficiales, considera el pasado, el presente y el futuro de la persona en formación. La visión del aprendizaje es sistémica, superadora de los aspectos limitativos de la escuela (aulas y talleres de enseñanza), se tienen en cuenta como dice Pineau (2000), la auto-formación (uno mismo), la hetero-formación (los otros) y la eco-formación (las cosas). Podríamos llamarla *pedagogía de la complejidad* según la propuesta de Morin (2005). Está siendo aplicada de forma más o menos correcta con la *alternancia integrativa e interactiva* (Puig, 2006), que se practica en el Movimiento educativo de los CEFFA<sup>4</sup> en los 40 países donde existen centros similares agrupados en la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR).

Podríamos afirmar, teniendo en cuenta la realidad planetaria con sus cambios y evoluciones, las nuevas tecnologías, la información y comunicación, las necesidades de formación permanente, que esta corriente se va a ir desarrollando y adecuando progresivamente.

## **FORMACIÓN PERTINENTE PARA EL MEDIO RURAL LATINOAMERICANO**

Bastantes informes (Castro, 2000; Castro *et al.*, 2002) nos muestran la necesidad de encontrar soluciones adecuadas a la educación rural, alternativas que contribuyan a solucionar las dificultades de la formación de los jóvenes del medio rural. Se realizan esfuerzos en la

---

4 Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia. Es un nombre común para designar a las redes educativas de alternancia que tienen nombres diferentes según los países (NUFED, ICEFAT, EFA, CFR, CEFER, MFR, FFS...).

mayoría de los gobiernos para buscar opciones apropiadas, pero los problemas no se han solucionado: la falta de pertinencia, las inequidades, la falta de calidad de los sistemas educativos, que se acentúa cuando se trata del medio rural.

Se habla específicamente de calidad, pero esa calidad no significa “café para todos”. Igualdad de derechos a la educación, quiere decir que los jóvenes, las familias tienen derecho a la calidad, lo que significa poder llegar a los mismos objetivos y resultados trazados para el nivel de formación por las autoridades competentes. Pero con pertinencia, lo que para el medio rural significará –de forma más acentuada que en otros casos– el grado de vinculación que tengan con la educación la familia, la comunidad, la cultura local; en definitiva con su realidad vital. De algún modo podemos visualizar unos elementos clave (IICA-UNESCO-FAO, 2005): en primer lugar, la importancia de los procesos participativos: la familia, la comunidad, las autoridades, las entidades y las empresas, cada uno con su rol y competencias propias, con su implicación y apropiación; en segundo lugar, la diversidad y flexibilidad en las ofertas educativas para conseguir lo anterior, que faciliten la pertinencia partiendo de la realidad social, profesional, económica y cultural de cada zona. Entrelazando y creando las sinergias necesarias entre la formación, y el desarrollo personal y local.

Por lo cual es necesario, partiendo de las experiencias existentes, buscar sistemas educativos y métodos pedagógicos que permitan esa adecuación, adaptación, evolución y como consecuencia la pertinencia necesaria. Es decir, hay que modificar algunos puntos de partida de las autoridades educativas, para las que la calidad significa exclusivamente el cumplimiento de unos requisitos previos que se quedan en la forma sin ir al fondo del problema.

En algunos países las nuevas experiencias en educación rural se ven bloqueadas constantemente, por lo que se pierden muchos esfuerzos y prácticas creativas de los formadores. La formación (inicial y conti-

nua) y la valorización social del profesorado, es la condición *sine qua non* para lograr éxito en la educación rural y la mejora de la calidad en la inserción profesional y el empleo de los jóvenes rurales como consecuencia de una formación apropiada.

Es importante considerar el concepto de ruralidad, ya que en muchos foros y especialmente en el educativo, se considera insuficientemente esa amplia visión del medio rural. Se confunde formación para producción agrícola o pecuaria –productivismo– con formación rural. Si bien en algunos casos se capacitan jóvenes para ser empleados en las empresas del sector y con ello lograran mejorar sus condiciones de vida, esto no se da en la mayoría de las situaciones. El empleo rural es diversificado y, para una adecuada calidad de vida, se precisa diversificar las profesiones que permitan no solamente crear empleo, sino hacer que las personas que habitan el medio rural puedan trabajar con dignidad.

Las perspectivas laborales, para las que la formación debe preparar de forma adecuada, podemos incluirlas en cuatro ámbitos:

1. Empleo en empresas de producción extensiva, sean agrícolas y/o ganaderas, como mano de obra más o menos calificada.
2. Empleo o autoempleo en empresas de producción intensiva especializada.
3. Empleo a tiempo parcial, compartiendo las producciones agropecuarias con el trabajo en otros sectores laborales.
4. Empleo en el sector servicios.

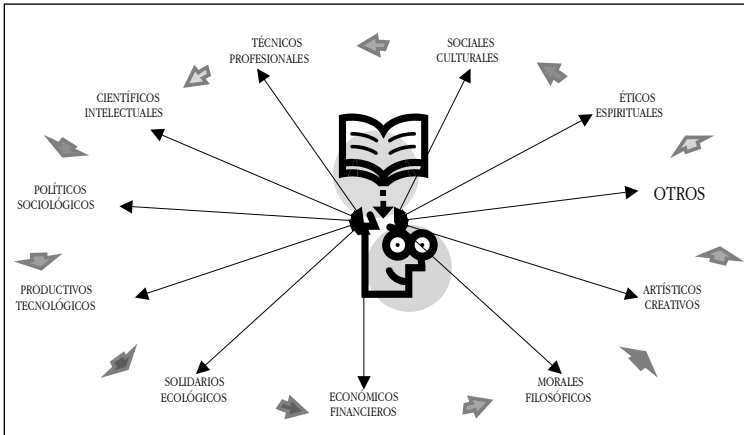
### ***La formación integral: una educación en, por y para la vida***

Cualquier acción educativa tiene sus consecuencias para el alumno, sean estas extrínsecas o intrínsecas. Las informaciones (extrínseco) que recibe, no se limitan al profesor o al ámbito escolar. El medio familiar y social, los medios de comunicación, el mundo laboral, son elementos que le permiten construir progresivamente su conocimiento (intrínseco), y ese conocimiento elaborado, sistematizado, dará paso al saber (Legroux, 1981), en sus diferentes facetas (Delors *et al.*, 1995):

- Saber ser: lo cual supone que el desarrollo y la formación de la persona debe ser integral, corporal, espiritual –inteligencia y voluntad–, ética y estética, ecológica, trascendente, responsable...
- Saber estar: hay que aprender a convivir con los demás, tener visión planetaria, interdependiente, trabajar en equipo, buscar el bien común...
- Saber hacer: tener competencias, actuar en el entorno de forma adecuada, responsabilidad, profesionalidad, iniciativa, creatividad...
- Saber conocer: base cultural lo más amplia posible (formación general) para especializarse y profundizar en un ámbito más específico (formación técnica y profesional). Conocer significa comprender, descubrir, tener capacidad de análisis crítico...

De forma gráfica presentamos un esquema que quiere significar la amplia gama de los elementos que componen la formación. Una formación que deberá ser integral, adaptándose a los momentos y circunstancias personales, familiares, sociales, económicas... Dependiendo de la edad, situación, perspectivas, tendrá distinta incidencia,

con aspectos más preponderantes sin dejar de estar presentes todos los demás.



ESQUEMA 1. Los aspectos de la formación integral. Fuente: Elaboración propia

Este esquema quiere significar la diversidad de elementos que componen la formación y que, por lo tanto, deben tenerse en cuenta pero no de una forma yuxtapuesta, como si fueran elementos completamente extraños unos de otros, sino de forma sistémica. Es lo que se denomina la complejidad en los métodos de aprendizaje (Morin *et al.*, 2003). Para que el aprendizaje sea realmente eficaz y eficiente, ha de ser significativo y tener sentido. Es decir, esencialmente vivencial antes que teórico.

## EL TRABAJO Y LA EDUCACIÓN

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, que acaba de celebrar su sexagésimo aniversario, nos dice en su artículo 26: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios supe-

riores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos...”

La expresión “quiero que mi hijo sea algo”, se escucha frecuentemente a los padres de familia. La pobreza, la familia y la educación, son elementos que se relacionan de manera intrínseca, necesidades primarias de supervivencia que, en cuanto son superadas, conducen rápidamente al deseo de una mejora de la calidad de vida comúnmente reconocida. Una calidad que es posible solamente a través de la educación, para la que hay que encontrar alternativas realistas, pertinentes. Y eso significa participación de la sociedad civil: familia, comunidades, autoridades, etc.

La explotación de los niños en algunos países y situaciones específicas de guerra, de trabajos malsanos, los niños de la calle..., son realidades increíbles pero reales a comienzos del s. XXI. En otros casos, y a pesar de los buenos deseos familiares, no hay opción pertinente por la necesidad de ayuda en mano de obra, especialmente en el medio rural.

Con el deseo de dar respuestas a esta realidad —y con la que compartimos los objetivos así como las dificultades reales de encontrar soluciones— la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha defendido recientemente que la educación es la respuesta acertada al trabajo infantil. Existen experiencias exitosas que permiten dar oportunidades y respuestas a esas situaciones. Arrancar, aunque sea momentáneamente, a esos niños y jóvenes de un mundo de explotación dándoles

la oportunidad de aprender, de jugar, de soñar un futuro diferente, es una obligación de los educadores del siglo XXI porque el trabajo infantil es una de las peores formas de perpetuar la pobreza.

Sin entrar en profundidades sociológicas, filosóficas o religiosas, en la cultura judeocristiana, la relación del hombre con el trabajo es algo natural. El trabajo es propio del hombre porque Dios creó al hombre para que trabajara, para dar continuidad a su obra creadora, como dicen los primeros capítulos del libro del *Génesis*. Pero a esa continuidad, a esa colaboración se le ven hoy dos tipos de tendencias alienadoras igualmente peligrosas para las personas, especialmente para los niños y jóvenes, que son los más vulnerables: la visión liberal en donde el hombre es un elemento más para la producción, un recurso productivo; y la visión marxista, que anula igualmente con la misma fuerza a las personas en nombre del Estado o del colectivo. Frente a esas dos visiones del trabajo es necesaria una visión del trabajo basada en la persona dentro de la sociedad, que tiende el bien común como meta buscando el desarrollo auténtico de las personas, superando la pura visión materialista con una visión trascendente del ser humano.

Las tres visiones que podemos dar a la educación y al trabajo que son de orden intrínseco, extrínseco y trascendente, deben considerarse de forma interactiva y sistémica, tanto en el trabajo como en la educación.

Podríamos categorizar diversos tipos de acciones educativas en las que se relaciona la educación con el trabajo:

1. La escuela que forma *para el trabajo*, que se realiza fuera del mundo del trabajo y en un momento anterior al mismo.
2. La escuela o la actividad formación que capacita *en el trabajo*, con cursos o actividades de perfeccionamiento en el propio lugar de trabajo, con perspectivas de mejoras productivas.
3. Los sistemas educativos que forman *en, para y a través del trabajo*. Con perspectivas superadoras, que relacionan e interactúan



entre la vida, el lugar del trabajo y la escuela, utilizando todos los actores de la formación para lograr una formación integral en el que la persona construya su propio proyecto, su propia *visión*.

## **UN DESAFÍO CONSTANTE: DE LA ESCUELA AL TRABAJO, DEL TRABAJO A LA ESCUELA**

Considerando la importancia que el tema que relaciona la educación con el trabajo, nos vamos a permitir hacer unas breves recomendaciones al respecto.

Hoy en día las familias, los educadores, los empresarios, las autoridades..., cuando reflexionan sobre la educación se plantean siempre las mismas preguntas: ¿Para qué mundo del trabajo estamos formando? ¿Cuáles son las modalidades educativas que facilitan la inserción de los jóvenes egresados en el mundo del trabajo? ¿Cómo promover alternativas educativas y laborales que permitan la inclusión de amplios sectores sociales? ¿Cómo crear sinergias y redes de educación y empleo con una visión humana y social? ¿Qué puede hacerse desde la educación para mejorar la orientación vocacional y la inserción laboral?

En las últimas décadas, las sociedades latinoamericanas han experimentado rupturas y quiebras de índole económica, social, política y cultural (Jacinto, 2004), así como cambios sociales, políticos y económicos muy rápidos: el fenómeno de la globalización, el crecimiento económico de varios países asiáticos, etc. Por otro lado, muchos actores del mundo de la familia, de la educación, del trabajo, de la iniciativa social, se están planteando como mejorar el futuro de los jóvenes. Es necesario construir alternativas educativas pertinentes (FAO, 1997; FAO-UNESCO, 2002; García-Marirrodriaga, 2002; García-Marirrodriaga y Puig, 2007).

Dentro de esta reflexión podríamos hablar de un “diálogo de experiencias e intercambio de saberes” que se procura fomentar

en el seno de la AIMFR, especialmente en el Equipo Pedagógico Latinoamericano (EPLA), creando un ámbito de deliberación y análisis crítico que nos permita visualizar nuevos horizontes en la educación para América Latina y, por extensión, para todo el mundo. A modo de síntesis, he aquí unos elementos para la reflexión y el análisis:

- Sin escuela hay exclusión: esta es una evidencia compartida por todo el mundo que no precisa demasiadas estadísticas para su demostración. Pero igualmente sabemos que la escuela, el título, es también fuente de discriminación y exclusión.
- La educación es una variable entre muchas otras que determinan la transición de la escuela al mundo laboral. Esta es una condición *sine qua non*, lo que no significa que sea la única.
- Hay que ofrecer orientación vocacional: una formación profesional unida a la formación general de base, y las ayudas necesarias para la creación de empleo.
- Es necesario favorecer la empleabilidad con trabajo por cuenta propia o ajena, lo que supone reforzar los vínculos entre la escuela y la empresa. En muchos casos, y especialmente en el medio rural y en otros entornos desfavorecidos, es una necesidad perentoria establecer lazos entre educación y trabajo.
- La transición de los jóvenes al mundo del trabajo es distinta según sea la realidad social, económica y política. En consecuencia, distintos deben ser los métodos, medios y acciones que lo permitan.

## **EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO, A PARTIR DEL TRABAJO O JUNTO AL TRABAJO: INTERFASES**

Como dice el título de este epígrafe (Hernes, 2005), es necesario encontrar interfases, vínculos eficaces (OCDE, 1994), entre la escuela y el mundo laboral. Históricamente, la entrada de los jóvenes en la vida adulta, en la vida laboral, se hacía de forma progresiva en la familia, en

el trabajo y en la comunidad. Con la edad se adquirirían competencias, se asumían responsabilidades y se formaba a través de la participación: “aprender haciendo”.

La educación actual se organiza separando la escuela del mundo de los adultos, del mundo del trabajo, separando la teoría de la práctica y ahí surgen los problemas porque es necesario crear puentes (Castro, 2006) entre la escuela y la empresa, entre la educación y el trabajo. Estos puentes son necesarios por muchos motivos. Señalaremos algunos de ellos:

1. La separación entre la formación general y la formación técnica o profesional: hay que hacer que la formación sea más práctica y que la comprensión de lo que se realiza proporcione una fuerte base teórica.
2. La escuela, evidentemente, no puede aportar en su integridad todas las capacidades requeridas en el mundo laboral, en el mundo del trabajo.
3. Hay un desajuste de competencias y habilidades entre lo que se aprende en la escuela y lo que requiere el mundo de la empresa, en el mundo del trabajo: falta pertinencia.
4. La constante y rápida evolución del mundo del trabajo, precisa que la educación ofrezca las bases que faciliten la adaptación a nuevas realidades.
5. En la mayoría de los casos y especialmente de los jóvenes de medios sociales desfavorecidos, es necesario estimular la creación del propio empleo, con espíritu de emprendedor y de innovación.
6. Es evidente la necesidad de unir teoría y práctica en todos los niveles de la educación. Para ello, la escuela debe aproximarse a la realidad social y laboral y viceversa: hay que crear el máximo de sinergias posibles uniendo ambos mundos, trabajo y escuela.
7. La escuela no puede ni debe limitarse a crear obreros cualificados exclusivamente para dar beneficios económicos a la empresa.

Debe sobre todo ayudar a las personas a construirse a sí mismas de forma continua y creciente, es decir, a ser “más personas” dentro de la sociedad.

## **ALGUNAS RESPUESTAS PARA ACERCAR A LOS JÓVENES AL MUNDO DEL TRABAJO**

Hay algunos estudios elaborados en Latinoamérica —como la mayoría de trabajos y documentos elaborados en el marco de REDETIS<sup>5</sup>— sobre las distintas prácticas y experiencias educativas, que permiten hacer un nexo entre la escuela y la empresa. Javier Lasida es uno de los expertos uruguayos en esta materia que sigue investigando el tema. Partiendo de algunas de sus reflexiones (2006), nosotros quisiéramos destacar seis formas distintas entre las cuales podemos decir que existen todo tipo de cruzamientos. Dicho de otro modo, estas representaciones, métodos o sistemas no existen de forma químicamente pura: pasantías o prácticas laborales; la formación dual alemana, chilena...; acompañamiento en la inserción laboral, en la búsqueda de trabajo; creación de empresas, microempresas y viveros de empresas; metodologías y formas de alternancia según el espacio, el tiempo y los objetivos.

Esta rica diversidad de metodologías, si se analizan con cierto rigor y se comparan los objetivos nos llevan a unas observaciones comunes:

1. Considerar el lugar de trabajo como un lugar de formación, de educación, de aprendizaje y que así sea tenido en cuenta por los centros educativos y las autoridades académicas, no de forma yuxtapuesta, sino transversal.
2. La formación de competencias emprendedoras y de responsabilidad son siempre útiles. Algunos podrán crear su propio

---

5 Proyecto del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO), con sede en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), que cuenta con el apoyo de la UNESCO y del Banco Mundial.

- empleo, su propia empresa; otros mejorarán las existentes; por último, habrá quienes encontrarán empleo en otras empresas o entidades.
3. El desarrollo local ha de formar parte de las estrategias de formación y empleo juvenil. No se deberían separar ambas realidades: desarrollo personal y desarrollo local van unidos. Las políticas generales necesitan aplicarse localmente para ser más eficaces.
  4. Hay que evitar una formación finalista: las puertas de la educación y formación permanente y a lo largo de la vida deben mantenerse abiertas para todos.

## **CALIDAD Y PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se ha constituido como uno de los foros mundiales más influyentes en el que se analizan y establecen orientaciones sobre temas de relevancia internacional como economía, educación y medio ambiente. En el ámbito de la educación, realiza cada tres años una evaluación de la situación educativa a sus países miembros y a otros asociados que tienen interés en ese ámbito. Se denomina Informe PISA<sup>6</sup> (OCDE, 2004; OECD, 2007). El objetivo de esa evaluación internacional es que los indicadores del rendimiento de los alumnos proporcionen a los responsables de la educación unos datos que pueden servir de base para la reflexión sobre la eficacia y la eficiencia de sus sistemas educativos, y que permiten comparar el grado en que los sistemas de educación de los diversos países sirven a sus estudiantes. Partiendo de los datos y recomendaciones significativas del Informe PISA 2006, junto con informes de la UNESCO, podemos destacar algunos elementos que pueden ayudar a una reflexión más completa sobre la calidad y pertinencia de la Educación.

---

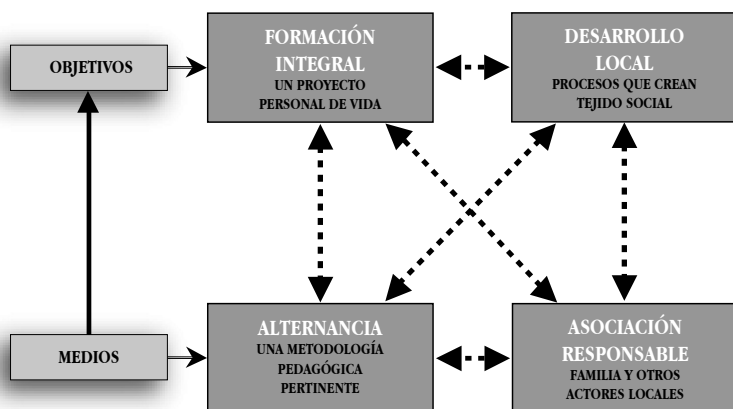
6 Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (por sus siglas en inglés: *Programme for Indicators of Student Achievement*).

1. Más tiempo de horas de clase, mayores salarios en los profesores, sistemas o métodos “milagrosos”, no son garantía de mejores resultados.
2. Fuerte importancia y necesidad de buenas bases en las materias básicas: matemáticas, expresión escrita e idiomas.
3. Se dan los mejores resultados en los países en donde la orientación y asesoramiento (acompañamiento) personalizado de los alumnos es una norma habitual.
4. Hay percepciones erróneas de las profesiones y estudios futuros, por lo que es evidente la necesidad de orientación vocacional y conocimiento directo de las características de los trabajos.
5. Es necesaria una relación temprana con el mundo laboral para familiarizarse con las profesiones y descubrir la aplicación de las teorías.
6. La demanda y valoración de la experiencia para encontrar empleo, nos muestra la importancia y necesidad de la transición entre la escuela y la empresa. Los puentes necesarios: aprender a hacer haciendo, a trabajar trabajando.
7. El éxito o fracaso escolar en la enseñanza primaria (fundamental) y secundaria (media) marca de forma clara, aunque no definitiva, el futuro profesional.
8. La formación exclusivamente profesional, sin una formación general de base y una adecuada secuencia lógica de formación permanente, no es garantía de futuro para nadie.

Es evidente que no existe un único elemento que determine la calidad y pertinencia de un sistema educativo. En una visión planetaria de la humanidad, donde todos somos interdependientes y formamos parte de un sistema, hay que considerar la formación con esa visión sistémica. Cada país tiene su sistema educativo, pero el hecho de compartir y permitir experiencias innovadoras, facilitará una evolución y adecuación constante.

## LA ALTERNATIVA DE LA FORMACIÓN POR ALTERNANCIA DE LOS CEFFA

Si tenemos en cuenta el esquema siguiente que muestra los “Cuatro Pilares” que definen el movimiento de los CEFFA en el mundo, podremos rápidamente observar que este sistema recoge todas las preocupaciones de los actores de la educación.



ESQUEMA 2. LOS CUATRO PILARES DE LOS CEFFA.

Fuente: García-Marirrodriaga y Puig, 2007. A partir de Puig, 2006

El hecho de tener en cuenta todos los factores y variables que preocupan a los actores de la formación no significa que sea un sistema perfecto, sino que tiene los elementos que le permiten responder con la suficiente pertinencia y calidad a la demanda. Vamos de modo rápido a mostrar algunas de las soluciones que propone la alternancia en los CEFFA:

- La transdisciplinariedad de las materias permite la unión entre formación general de base y formación técnico/profesional.
- Los instrumentos y actividades de la alternancia, partiendo de la *Guía de Investigación*, permiten esa relación intrínseca y permanente entre el mundo del trabajo y el mundo académico.

- Las visitas de estudio, las charlas profesionales, las visitas a las familias y/o responsables de alternancia, junto con los períodos en el medio social y profesional, crean conexiones e intercambios en ambos sentidos: ni el mundo del trabajo está fuera de la escuela, ni viceversa.
- En la alternancia de los CEFFA, además de unir teoría y práctica, se facilitan al joven dos elementos clave: primero, una orientación vocacional a través del descubrimiento directo de las profesiones; segundo, adquirir experiencias profesionales durante el periodo de formación.
- La formación integral, con el acompañamiento personalizado y las tutorías, no forma obreros para la empresa, sino personas con capacidades en el ser, el estar, el hacer y el saber.
- En los CEFFA se considera al medio familiar, social, económico, cultural y profesional como co-actor en la educación. Por lo tanto no hay ninguna oposición, sino sinergias entre los dos ámbitos.
- El desarrollo local del cual depende el empleo juvenil futuro está en los objetivos e influye en todos los aspectos de la formación.
- Al proyecto de vida, que incluye el proyecto profesional, se llega tras un proceso de formación con competencias de creación de empresa y de empleo.
- El equilibrio de los tiempos y lugares de aprendizaje (escuela-trabajo), junto con todo el proceso de formación, facilita la comprensión y da sentido y significado a las enseñanzas.

Sin desarrollar de forma más profunda, como se merece, cada uno de estos temas, pretendíamos simplemente señalar la pertinencia que puede tener la verdadera formación por alternancia. Como es de suponer, comporta tantos elementos y factores que hacen de ella un sistema educativo complejo. Se requiere, además de las cualidades propias necesarias a cualquier educador y a los agentes de desarrollo local, que son los monitores (formadores) de los CEFFA, una formación inicial y continua en esta metodología, y una investigación



institucional permanente para adecuar y construir las herramientas pedagógicas necesarias en cada momento o situación en la que deban actuar (Puig, 2006).

### **ALGUNAS SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES FINALES**

Es necesario aplicar una pedagogía sistémica, que articule la vida y la escuela, partiendo de la realidad familiar, social, cultural y profesional. Además, hay que integrar los elementos curriculares con las necesidades y objetivos de los jóvenes, para permitirles construir un proyecto profesional y de vida. La formación —también en el ámbito rural— ha de articular el programa oficial nacional con la realidad social y profesional de los jóvenes. Dicha articulación, con los lineamientos y objetivos comunes, se puede lograr con diversas metodologías.

Algunas características para la pertinencia de la formación y la educación, serían las siguientes:

- Una formación integral con todos los elementos que permitan a los jóvenes no limitarse exclusivamente a una formación técnica, sino que al asociarla con la formación general, ha de ser el punto de partida para la formación continua a lo largo de toda la vida.
- Una formación que sea marcadamente orientadora al inicio de los niveles básicos para ayudar al joven a descubrir sus potencialidades, así como las diversas posibilidades del medio rural, con visión emprendedora.
- Una educación que sea capaz de integrar los diferentes espacios y tiempos de la formación, que son el mundo del trabajo y el mundo de la escuela. Que introduzca progresivamente al joven en el mundo de los adultos con una visión creativa, constructiva, abierta, integral, humana y social de la persona.
- Una formación que partiendo de las necesidades e intereses de los jóvenes les permita construir sus proyectos personales,

y en cuanto sea posible aplicarlos en su territorio, haciendo que realmente sean, junto con sus familias, actores del desarrollo local.

Para realizar esa acción conjunta, todos los actores sociales, particularmente las familias, autoridades, profesionales y empresas, deberían trabajar conjuntamente con el objetivo de construir y acompañar unos planes de formación que –incluyendo los contenidos que exija cada nivel de formación –se acomoden a la realidad con visión de futuro. Todo ello se realizará si los articuladores del proceso educativo –los formadores –tienen una formación de base de calidad (profesional y técnica) y reciben la formación pedagógica inicial y continua necesaria para esta educación que podemos calificar como pedagogía de la complejidad, pedagogía del proyecto, pedagogía cooperativa y colaborativa, pedagogía del acompañamiento... , o, simplemente, Pedagogía de la Alternancia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, C. (2000). *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: BID.
- CASTRO, C. (2006). Intervención en el *Seminario Internacional sobre Pedagogía de la Alternancia* celebrado en Montevideo, el 24 de mayo de 2006. No publicado.
- CASTRO, C.; SCHAACK, K.; TIPPELT, R. (2002). *Formación profesional en el cambio de siglo. Sobre artes y oficios*. Montevideo: CINTERFOR.
- DELORS, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un Tesoro*. París: UNESCO.
- FAO. (1997). *Difficultés et chances de l'enseignement et de la formation agricoles pour la décennie 1990 et au-delà*. Rome : SDRE, FAO.
- FAO-UNESCO. (2002). *Education for Rural People*. Rome: Aid Agencies Workshop Final Report.

- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia*. Tesis Doctoral publicada en el Archivo Digital de la Universidad Politécnica de Madrid.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG CALVÓ, P. (2007). *Formación en Alternancia y Desarrollo Local. El Movimiento Educativo de los CEFFA en el mundo*. Col. AIDEFA-AIMFR. Rosario: Tecnograf Ediciones.
- GIMONET, J. C. (2008). *Réussir et comprendre la Pédagogie de la Alternance*. Col. AIDEFA-AIMFR. Paris: L'Harmattan.
- HERNES, G. (2005). *Carta informativa n° 2*, UNESCO, abril-junio 2005. Paris: UNESCO.
- IICA-UNESCO-FAO. (2005). *Educación para la Población Rural: Organización de Alianzas y Redes de Articulación Pública, Privada y su Contribución al Desarrollo de Políticas del Sector*. Videoconferencia del 29 septiembre de 2005.
- JACINTO, C. (2004). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía (RedEtis –IIPE-IDES, MECyT y MTEySS).
- LASIDA, J. (2006). Intervención en el *Seminario Internacional sobre Pedagogía de la Alternancia* celebrado en Montevideo, el 24 de mayo de 2006. No publicado.
- LEGROUX, J. (1981). *De l'information a la connaissance*. Maurecourt: Mesonance.
- MORIN, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Le Seuil.
- MORIN, E.; MOTA, R.; LIURANA, E. (2003). Eduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage. En: *L'erreur et l'incertidumbre humaines*. Paris: Balland.

- OCDE. (1994). *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: Céreq.
- OCDE. (2004). *PISA 2003, Aprender para el mundo del mañana*. París: OCDE.
- OECE. (2007). *PISA 2006, Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD.
- PINEAU, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: Anthropos.
- PUIG, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Tesis Doctoral no publicada (Universidad Internacional de Cataluña).



# Capital humano juvenil en Centroamérica

*Victor J. Moscoso<sup>7</sup> (Guatemala)*

## RESUMEN

Este artículo presenta una comparación de los indicadores demográficos, educativos, de ingreso y empleo para la población juvenil centroamericana a principios del siglo XXI. La comparación entre países permite identificar tendencias, retos y oportunidades en estas variables que son claves para prever la sociedad centroamericana en desarrollo y reflexionar sobre las acciones prioritarias para incrementar los niveles de desarrollo humano en la región.

## EDUCACIÓN DE JÓVENES

A inicios del siglo XX, Centroamérica cuenta con una población cercana a los 40 millones, siendo Guatemala, Honduras y El Salvador los países con mayor población, representando alrededor del 40% del total. En la Tabla 1, se presenta la distribución de la población y la población juvenil<sup>8</sup> en los países que conforman la región centroamericana.

---

7 Víctor J. Moscoso, Licenciado en Economía por la Universidad Rafael Landívar (Guatemala), es Coordinador del Observatorio Juvenil Centroamericano RETEJOVEN, UNESCO/Cooperación Italiana.

8 Se consideran jóvenes a las personas entre 15 y 24 años de edad, según la definición del Sistema de Naciones Unidas. Cada país puede tener clasificaciones de edad propias.

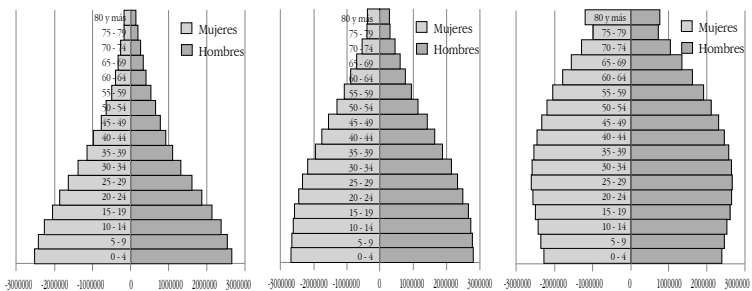
<b>País</b>	<b>Población, M</b>	<b>Jóvenes, M</b>	<b>Jóvenes, %</b>
Guatemala	12.6	2.6	20.4
Belize	0.27	-	-
El Salvador	6.9	1.3	17.2
Honduras	7.2	1.4	18.7
Nicaragua	5.5	1.2	17.5
Costa Rica	4.3	0.9	14.7
Panamá	3.2	0.6	16.1
Total	40	7.9	18.3

TABLA 1. POBLACIÓN JUVENIL EN CENTROAMÉRICA. Fuente: CEPAL, 2005

En cuanto a la población juvenil en Centroamérica, es cercana al 18% del total (casi un quinto de la misma). Sin embargo, en términos absolutos, Guatemala es el país con el mayor número de jóvenes, 2.6 millones, seguido por Honduras, El Salvador y Nicaragua, que superan un millón de jóvenes cada uno, y luego Costa Rica que tiene una población juvenil cercana a un millón. Diferencias importantes se identifican al comparar la proporción poblacional que las juventudes centroamericanas representan en sus países. Mientras que en Guatemala los jóvenes son el 20.4% de la población total, en Honduras, El Salvador, Nicaragua y Panamá, los porcentajes varían entre el 18.7% y el 16.1%, y Costa Rica tiene la menor proporción de población juvenil, con un 14.7% (CEPAL, 2005). Esto refleja distintos niveles de avance de la transición demográfica en cada país. Es decir, no se puede considerar a la población centroamericana como homogénea, sino que es importante determinar sus características nacionales para comprender las necesidades diferenciadas. Sin embargo, se establece que los jóvenes representan una proporción significativa de la población centroamericana y constituyen un grupo de importancia estratégica en un momento de transición y consolidación de sociedades democráticas a nivel regional.

La composición demográfica de la región centroamericana no es estática, por lo que se pueden prever en las siguientes décadas transformaciones muy significativas como resultado de una reducción en la tasa de natalidad, la reducción de la mortalidad infantil y la prolongación de la esperanza de vida.

Las proyecciones del Centro Latinoamericano de Demografía (2005-2050), CELADE, permiten anticipar transformaciones significativas en las siguientes cuatro décadas para los países centroamericanos. La región pasará de tener una pirámide poblacional casi perfecta (gráfica 1), a tener una distribución que se parece a la forma de una botella de “Chianti” (gráfica 1). La transición demográfica en la región centroamericana indica que en términos relativos tendremos: incremento de la población adulta y de adultos mayores; estabilización de la población juvenil; reducción de la población infantil. Es decir, implosión demográfica en el largo plazo.



GRÁFICA 1. PROYECCIONES DEMOGRÁFICAS. Fuente: CELADE, 2005

Estas transformaciones reflejan un grado de profundidad que no se había experimentado en épocas recientes y significa la necesidad de reflexionar sobre las oportunidades y riesgos que se presentan en la región. La demanda de servicios públicos básicos como educación y salud tendrán un incremento significativo, en un momento en que los Estados de Centroamérica brindan respuestas diferenciadas a las necesidades de su población y en particular de sus jóvenes.



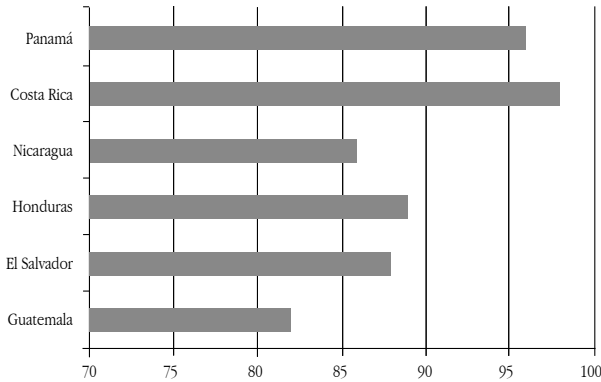
Si se compara el gasto público en educación como porcentaje del Producto Nacional Bruto, PNB (Tabla 2), se tiene que los mayores niveles son para Belice y Costa Rica. Por el contrario, Guatemala tiene un gasto público de 1.3% en relación al PNB, a pesar de ser el país con mayor población juvenil en términos absolutos y relativos (UNESCO, 2008). Este indicador presenta una alta variabilidad entre países y es un reflejo de prioridades diferenciadas desde los Estados hacia la inversión en capital humano.

Asimismo, la proporción de niños escolarizados en la enseñanza privada como proporción del total de niños escolarizados en el 2005 muestra variaciones significativas en la región. Para la mayoría de países, la proporción se ubica en un rango de 10% (Costa Rica) a 23% (Honduras), mientras que en Belice se tiene un 96% (UNESCO, 2008). Si este dato estadístico se toma como un indicador de la privatización de la cobertura educativa, se tiene que para la región, menos de un cuarto de los niños escolarizados reciben su enseñanza en establecimientos privados, y por lo tanto, los Estados son los responsables de la mayoría de los costos educativos. Pero estos mismos Estados tienen niveles de inversión muy diferentes en relación al tamaño de sus economías. Costa Rica es el país que presenta los niveles más bajos de escolarización en el sector privado y es uno de los que tiene mayores niveles de inversión en educación como proporción a su economía.

<b>País</b>	<b>Total Gasto público en educación (% PNB)</b>	<b>Niños escolarizados en enseñanza privada en % del total escolarizado, 2005</b>
Guatemala	1.3	19
Belice	5.9	96
El Salvador	2.8	18
Honduras	-	23
Nicaragua	3.2	16
Costa Rica	5.1	10
Panamá	4.1	18

TABLA 2. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN. Fuente: UNESCO, 2008

A pesar de estas diferencias en la inversión educativa, la generación actual tiene mejores niveles de alfabetización que la previa, pero cientos de miles de jóvenes siguen sin aprender a leer y escribir (gráfica 2).



GRÁFICA 2. ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES, 1995-2004. Fuente: UNESCO, 2008

La tasa de alfabetización de jóvenes es superior al 85% en todos los países, con un rango que va desde más de un 80 % en Guatemala a casi un 98% en Costa Rica (UNESCO, 2008). Estos datos muestran un optimismo en términos relativos, porque hay un avance significativo respecto a la generación de sus padres. Pero si se piensa en términos absolutos, se tiene que a principios del siglo XXI, cientos de miles de jóvenes centroamericanos pasan a la vida adulta sin aprender a leer y escribir. Aunque no se presentan estadísticas diferenciadas, los grupos poblacionales que tienen menores oportunidades educativas son las mujeres jóvenes y los jóvenes indígenas, como reflejo de fenómenos de exclusión aún presentes en la región. Estas diferencias en los niveles de alfabetización son un preámbulo para analizar la cobertura en otros niveles educativos, en particular, los niveles de primaria y secundaria en Centroamérica.

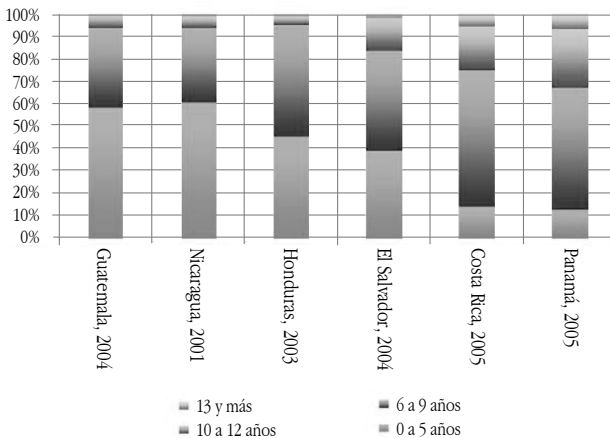
La tasa bruta de escolarización para el año terminado en el 2005, tiene su mejor porcentaje en Costa Rica y Panamá (cerca del 60%), y las

tasas más bajas en Honduras y Guatemala (alrededor del 30%). La tasa bruta de escolarización en primaria muestra que todos los países superan el 100%, pero en secundaria (tanto en el primero como en el segundo ciclo), vuelven a aparecer diferencias significativas entre países. En el primer ciclo de la secundaria, las mayores tasas brutas de escolarización se tienen en Belice, Costa Rica y Panamá, mientras que los menores niveles se dan en Guatemala y Honduras. Para el segundo ciclo de secundaria, nuevamente los mayores niveles de tasas brutas de escolarización en Costa Rica, Panamá y Honduras, y los menores niveles en Guatemala y El Salvador. Respecto a la tasa bruta de escolarización en el nivel universitario, Panamá tiene los mayores niveles de cobertura y Guatemala y Belice los países con las menores tasas. Las tasas netas de escolarización muestran una tendencia similar a las descritas en las tasas brutas de escolarización.

El análisis global de la cobertura educativa en la región muestra que Costa Rica y Panamá son los países con mayor cobertura en todos los niveles educativos, lo cual se corresponde con los niveles de inversión pública en educación con relación al PNB, que se describió anteriormente. Por su parte, Guatemala y Honduras presentan coberturas más bajas a nivel regional. La cobertura para los niños y niñas en primaria casi es completa en Centroamérica, y se están haciendo progresos importantes en el nivel de pre primaria. Es decir, las oportunidades de acceder a educación a partir de la secundaria en la región (incluyendo la universidad) son muy diferentes entre países.

Es significativo y positivo que en la mayoría de países la relación de estudiantes es equitativa entre niñas y niños, y entre mujeres y hombres. En algunos países, incluso se observan mejores indicadores de cobertura para las mujeres (Panamá, Belice, Honduras y Costa Rica), particularmente en la universidad. Guatemala es el país que aún muestra niveles de inequidad, en la primaria, secundaria y universidad.

Al comparar los niveles de estudio entre la población juvenil urbana y rural de la región (gráfica 3), tenemos que Panamá y Costa Rica tienen las mayores proporciones de jóvenes con mayor número de años de educación acumulados, mientras que Guatemala y Nicaragua tienen una menor acumulación promedio de años de escolaridad. Estos resultados se relacionan con las tasas de cobertura que se observa para la región. Si se comparan los jóvenes que viven en poblaciones rurales, se encuentra menor equidad en Guatemala, Nicaragua y Honduras, mientras que Panamá y Costa Rica tienden a mostrar mejores niveles educativos para esta población. Menos del 10% de jóvenes rurales en los tres primeros países tienen un promedio entre 10 y 12 años de escolaridad (nivel secundario), pero en Panamá este porcentaje crece hasta el 25%. Nuevamente se encuentra que a partir de secundaria se muestran mayores disparidades en cobertura educativa, años acumulados y equidad (por sexo y lugar de residencia) entre los países de la región. Estas diferencias de capital humano acumulado en jóvenes entre el medio urbano y rural son significativas, lo que se explica por fenómenos de exclusión por razón de etnia, sexo y condiciones socioeconómicas.



GRÁFICA 3. ESTUDIOS ALCANZADOS POR LA POBLACIÓN JUVENIL RURAL.

Fuente: CEPAL, 2005

Estudios recientes también permiten una comparación de la calidad de la formación de los niños en la región en el último año de primaria (UNESCO-LLERCE, 2008), por lo que no pueden tenerse conclusiones respecto a la población juvenil, pero sí sobre el nivel educativo previo que concluyen los jóvenes de la región. Al comparar los resultados de las pruebas estandarizadas en matemática, lectura y ciencias, el país que destaca a nivel de la región latinoamericana es Cuba, con una diferencia significativa respecto a la media en matemáticas y ciencias. Al comparar los resultados entre países centroamericanos, tenemos resultados muy diferentes.

Así, en matemáticas y lectura, Costa Rica se ubica por encima de la media regional, pero a menos de una desviación estándar de diferencia de la misma. El resto de países centroamericanos que participan en el estudio (El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá) tienen resultados por debajo de la media latinoamericana, pero a menos de una desviación estándar de distancia para ambas pruebas (matemáticas y lectura). En el caso de las evaluaciones de ciencias, solamente se tienen resultados para El Salvador, que está por debajo de la media regional.

Al comparar estos resultados de “calidad” de la formación de los estudiantes centroamericanos con las tasas de cobertura (un indicador de “cantidad”), tenemos que Costa Rica es el país de la región que presenta los mejores resultados, mientras que Panamá repunta en cobertura, pero no en el rendimiento de sus estudiantes de primaria. Para Guatemala se presenta el importante reto de realizar esfuerzos adicionales para ampliar cobertura y mejorar los resultados de sus estudiantes en las pruebas estandarizadas, y con especial atención a la equidad de sexo, etnia y lugar de residencia de sus niños y jóvenes.

## POBREZA Y EMPLEO JUVENIL

En la Tabla 3, se comparan el PNB *per cápita* y la pobreza entre países centroamericanos. Nuevamente, son Costa Rica y Panamá los países con mejores niveles de ingreso promedio por persona, y con las tasas más bajas de pobreza extrema en la región. El país de Centroamérica con los menores niveles de ingreso *per cápita* y mayores niveles de pobreza extrema es Nicaragua. Guatemala y El Salvador tienen niveles de ingreso medio a nivel regional, y porcentajes de pobreza extrema de 13.5% y 19%, respectivamente (Banco Mundial, 2006).

País	US\$ corrientes	Población que vive con menos de un dólar diario (en %)
Guatemala	2.400	13.5
Belice	3.570	-
El Salvador	2.450	19
Honduras	1.120	20.7
Nicaragua	950	45.1
Costa Rica	4.700	2.2
Panamá	4.630	6.5

TABLA 3. PNB *PER CÁPITA* Y POBREZA. Fuente: Banco Mundial, 2006

Una descripción más precisa de cómo se distribuyen los ingresos entre la población se tiene en la Tabla 4, que compara el porcentaje del ingreso percibido entre los quintiles poblacionales más pobre y más rico de la región, y el índice de Gini (PNUD, 2006). Curiosamente, la inequidad es una característica común a todos los países centroamericanos, aunque con diferencias notorias. El país que muestra los mejores niveles de equidad es Nicaragua (aunque en términos absolutos es el que presenta los menores niveles de ingreso y mayores índices de pobreza), donde la relación entre el ingreso percibido por los quintiles rico/pobre es de 8.8 veces. El país con mayores niveles de inequidad es Panamá, donde la relación de ingreso entre los quintiles

rico/pobre es de 23.9 veces y tiene el mayor índice de Gini regional, con 0.564. Altos niveles de inequidad en el ingreso se observan en Guatemala, El Salvador y Honduras.

Esto nos indica que la región muestra unas altas diferencias en los niveles de ingreso entre países y dentro de los países. Es decir, la inequidad es una característica común a los países de Centroamérica. Aunque no se profundizará más en el análisis del ingreso y su distribución en la región, sí debe tenerse en cuenta como uno de los factores explicativos de los niveles de inversión, cobertura, calidad y resultados educativos a nivel regional. Asimismo, los resultados educativos también explican los niveles de ingreso de la población centroamericana.

Un estudio a nivel regional ha encontrado que los mayores niveles de pobreza se encuentran en la población que tiene menores niveles de escolaridad o primaria incompleta (más del 40% de incidencia de pobreza), mientras que quienes logran completar el nivel diversificado, tiene una incidencia de pobreza menor al 10% para la población entre 15 y 64 años (PNUD, 2003).

<b>País</b>	<b>20% más pobre</b>	<b>20% más rico</b>	<b>20% más pobre frente al 20% más rico</b>	<b>Índice de Gini</b>
Guatemala	2.9	59.5	20.3	55.1
El Salvador	2.7	55.9	20.9	52.4
Honduras	3.4	58.3	17.2	53.8
Nicaragua	5.6	49.3	8.8	43.1
Costa Rica	3.9	54.8	14.2	49.9
Panamá	2.5	60.3	23.9	56.4

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO. Fuente: PNUD, 2006

La Tabla 5 compara las tasas de desempleo juvenil en la región para años recientes, a pesar de ser un indicador del cual no se dispone de información completa a nivel regional (ONU, 2008). Los mayores niveles de desempleo se encuentran en Panamá y Belice, superando el 22% de la población juvenil, mientras que El Salvador y Honduras tienen niveles cercanos al 10%.

<b>País</b>	<b>Desempleo juvenil (en %)</b>	<b>Año de referencia</b>
Belice	22.5	1999
El Salvador	11.5	2004
Honduras	10.1	2004
Nicaragua	12.5	2003
Costa Rica	15	2005
Panamá	22.5	2005

TABLA 5. DESEMPLEO JUVENIL. Fuente: ONU, 2008

Según datos de CEPAL, comparando los niveles de desempleo urbano por años de escolaridad, no se logra identificar un patrón común en la región. En algunos países como Guatemala, Honduras y Nicaragua a mayores niveles de educación, mayores tasas de desempleo urbano, mientras que la relación inversa se encuentra en Costa Rica. El Salvador parece tener niveles iguales de desempleo para todos los niveles de años de escolaridad y en Panamá la variación es muy alta por años promedio de escolaridad, sin tener un patrón. El alto grado de informalidad en el empleo que se tiene en la región no permite hacer un análisis más profundo a partir de las estadísticas oficiales, pero sí ofrece un panorama sombrío sobre los niveles de empleabilidad y las condiciones laborales a las que están accediendo los jóvenes.



## CONCLUSIÓN

Al comparar la importancia demográfica de la juventud con los indicadores de educación, ingreso y empleo en Centroamérica se tiene una región no homogénea y con tendencias preocupantes dados los cambios acelerados que se experimentan en el mundo. Las inversiones en capital humano (% PIB que se destina a gastos educativos) son bajas en la mayoría de países, lo que puede explicar los niveles y la distribución del ingreso que tiene su población, así como sus altos niveles de pobreza extrema. Aún con mayores niveles de desempleo juvenil que para el promedio de la población, es fundamental dotar a los jóvenes de mayores niveles educativos, pues se reduce su probabilidad de formar parte de familias pobres.

La región centroamericana debe aprovechar la transición demográfica para acelerar sus inversiones en educación secundaria, incrementando la cobertura y calidad para sus jóvenes. En este sentido, la alternancia es una estrategia fundamental para lograr este objetivo. El contexto internacional y la necesidad de cumplir con los derechos de los jóvenes requiere una renovación de los esfuerzos de los Estados de la región para dotar de mejores capacidades y habilidades a sus nuevas generaciones, no sólo para su inserción en los mercados, sino sobre todo para que sus futuros ciudadanos puedan ejercer con mayor libertad y conciencia sus derechos cívicos y políticos.

El riesgo es perder la oportunidad de invertir en el capital humano de las siguientes dos generaciones y mantener el círculo de la pobreza y exclusión generalizada. La oportunidad es que en el término de una o dos generaciones, la región centroamericana presente poblaciones con altos niveles educativos y menores niveles de inequidad y pobreza.

## BIBLIOGRAFÍA

- BANCO MUNDIAL. (2006). Consulta de la base de datos disponible en *www.wb.org*, el 25 de julio de 2008.
- CELADE. (2005). Consulta de la base de datos demográficos disponible en *www.eclac.org/celade*, el 25 de julio de 2008.
- CEPAL. (2005). *Bases de datos de Encuestas Nacionales, Estadísticas e Indicadores Sociales 2001 a 2005*, disponible en *www.cepal.org*, acceso el 25 de julio de 2008.
- PNUD. (2003). *Estado de la Región en Centroamérica, 2003*. Nueva York: PNUD.
- PNUD. (2006). Consulta de la base de datos disponible en *www.undp.org*, el 25 de julio de 2008.
- UNESCO. (2008). *Educación para todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?* París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO-LLECE. (2008). *SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2008*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- ONU. (2008). *Monitor de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2008*. Disponible en *www.mdgmonitor.org*, acceso el 25 de julio de 2008.



# Educación de la afectividad y acompañamiento personalizado

Reynaldo Gustavo Rivera<sup>9</sup> (Argentina)

## EL CONTEXTO: HECHOS Y DATOS

Antes de abordar el argumento de este capítulo, puede resultar útil analizar unos hechos en que los jóvenes protagonistas. Algunas noticias recientes:

*19 de noviembre de 2008:* Abraham Biggs (19 años) se quitó la vida delante de miles de testigos que seguían el suicidio a través de la *webcam* conectada con el sitio *justin.tv*. Sólo cuando ya nada se podía hacer para salvar la vida de Abraham, un internauta denunció el hecho a la Policía.

*6 de noviembre de 2008:* la policía de Barrie (Canadá) encontró muerto a Brandon Crisp, un adolescente de 15 años que, obsesionado con los video juegos (*Gears of War 2*), escapó de su madre que trataba de ayudarlo a superar su adicción.

*23 de septiembre de 2008:* Matti Juhani Saari (22 años) asesinó a 10 estudiantes de un instituto de Kauhajoki, en Finlandia. El hecho lamentablemente no es aislado: el 7 de noviembre de 2007, también en Finlandia, un alumno de 18 años mató a 7 personas, después de publicar un video en YouTube bajo el seudónimo *Sturmgeist89* en el que anunciaba sus opiniones en relación a la pureza racial.

---

9 Reynaldo G. Rivera, Licenciado en Economía por la Universidad Católica de Santa Fe (Argentina), es *Senior Consultant* de InterMedia Consulting, A.C.

*18 de Junio de 2008: Time* se hizo eco de lo sucedido en la *Gloucester High School* (Estados Unidos): 17 adolescentes mujeres esperaban bebés, de padres desconocidos. Habían hecho un pacto para quedar embarazadas y así poder criar juntas a sus hijos.

Estas noticias de hechos sucedidos en países desarrollados son lo suficientemente indicativas de que la juventud de inicios de siglo necesita urgentemente nuestra ayuda. Es cierto: junto a señales negativas, podríamos referir muchas noticias positivas. Sin embargo, es indudable que nos encontramos frente a una profunda crisis socio-cultural y *emergencia educativa* (Benedicto XVI, 2008), caracterizada por lo que Aguiló (2005) definió como *analfabetismo afectivo*: muchos jóvenes no saben cómo gestionar sus emociones, afectos, sensaciones, en una sociedad que rechaza certezas racionales y cuya única propuesta parece ser la del consumo de objetos materiales.

### ***El contexto latinoamericano***

Si ese es el contexto juvenil en los países más desarrollados, ¿qué sucede en América Latina, donde hay más de 150 millones de jóvenes? Un documento de obligada (aunque crítica) lectura es el producido por la CEPAL (2008). Los analistas introducen el argumento contrastando aspectos esperanzadores en la ecuación que vincula la juventud con el desarrollo (mayor acceso a salud, nuevas tecnologías de información, menor probabilidad de muerte durante esa fase del ciclo vital) y con dramas vitales seculares y emergentes (desempleo, injusticias laborales, alta incidencia de homicidios, abuso de sustancias nocivas y exposición a riesgos conexos, inequidades –geográficas y étnicas– en la distribución de la riqueza. . .).

Según ese documento, en el año 2006, poco más del 35% de los jóvenes de 15 a 29 años estaban afectados por la pobreza (47,5 millones), y el 11,4% vivían en situación de indigencia, abarcando a más de 11

millones de jóvenes. Honduras, Nicaragua y Bolivia presentan los mayores porcentajes: 66,3%, 65,9% y 57,5%, respectivamente.

Cuando se examina la mortalidad según causas —considerando las enfermedades transmisibles, degenerativas, causas externas, causas mal definidas y otras—, el grupo de jóvenes de 15 a 29 años se caracteriza por una gran concentración de las defunciones por causas externas, que superan ampliamente a las muertes por enfermedades transmisibles y degenerativas juntas. Si bien no se puede definir un patrón único para la región, en el caso de los hombres, las defunciones por causas externas o violentas corresponden a más de la mitad de las muertes. Se observa una sobremortalidad masculina en comparación con la femenina en todos los grupos de causas analizados. Las tres causas externas más importantes de muerte entre los jóvenes varones son: homicidios (68 defunciones por cada 100,000 personas), suicidios (10) y accidentes terrestres (30). Entre las jóvenes mujeres, la tasa de defunciones es sensiblemente inferior: 5, 3 y 6 por cada 100,000 personas, respectivamente.

Serfaty (1998) sostiene que en los últimos años se ha producido un incremento de los suicidios en las personas de 15 a 24 años de edad. Las causas del aumento no pueden simplificarse. Sin embargo, afirma que todo intento de suicidio de un adolescente está dirigido a otro y trata de expresar una demanda de afecto, de amor, de ser escuchado y reconocido como persona. Debe ser interpretado como una pregunta que requiere una respuesta. Por lo tanto, la tendencia señalada significa un reclamo a la sociedad. Un reclamo de ayuda en la gestión de la propia vida, en especial en su esfera afectiva.

A pesar de que se trate de niveles de mortalidad muy inferiores, es interesante señalar las tasas de defunciones por enfermedades transmisibles: 12 por cada 100,000 en el caso de los hombres, 7 en el de las mujeres. Sólo en cuatro países (Panamá, Uruguay, Chile y República

Dominicana) el porcentaje de defunciones por VIH/SIDA supera el 50% del total causado por esta clase de enfermedades.

En relación al consumo de drogas y sustancias tóxicas, la CEPAL distingue entre legales e ilegales. Entre las primeras, ubica al tabaco y el alcohol, que presentan un alto nivel de consumo entre jóvenes (alcanzando niveles del 52% y 64,9%, respectivamente; en ambos tenemos en Chile los extremos más altos). En el segundo grupo, ubica las drogas del estilo de la marihuana y cocaína. Sólo en Chile la primera alcanza niveles de consumo del 18,8%. En general la prevalencia en el último año de drogas ilícitas no supera el 5% en jóvenes (con excepción de Chile y Argentina). Es importante destacar que el consumo de sustancias tóxicas se reduce significativamente en jóvenes escolarizados.

En las zonas rurales, las condiciones de vida de la juventud son más críticas, lo que se traduce en un claro factor de expulsión de jóvenes que emigran hacia las ciudades, debido a una mayor incidencia de pobreza e indigencia, menores logros educacionales, empleos menos institucionalizados y más dificultades de acceso a activos productivos para la juventud. Esto lleva a la CEPAL a remarcar que, si bien las adicciones pueden ser transversales y padecidas por jóvenes de distintos niveles socioeconómicos, los más vulnerables son aquellos que no cuentan con redes de protección oportunas, sea en el nivel familiar, comunitario o de acceso a servicios de salud. En este sentido, no es de extrañar que los mayores problemas vinculados a las drogas se concentren en zonas urbano-marginales, con altos índices de jóvenes que no estudian ni trabajan, falta de acceso a servicios de salud y ausencia de capital social. Es allí donde el consumo entre jóvenes está más ligado a la desesperanza y a la debilidad de los mecanismos de autorregulación. Es allí, también, donde la drogodependencia refuerza más la marginación y la falta de proyecto de vida entre los jóvenes.

La CEPAL concluye afirmando que la política debe tener un enfoque integral que permita contextualizar la vulnerabilidad a las adicciones en el marco de los entornos socioculturales e institucionales en que se desenvuelven los consumidores. Esto plantea el desafío de abordar el contexto familiar, promover redes sociales e intervenir en los barrios con estrategias de comunicación que partan de la situación concreta que viven los jóvenes y sugieran alternativas de vida.

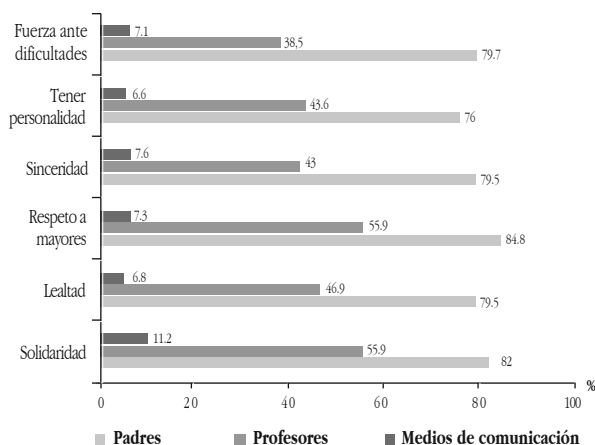
Lo anterior se corresponde con la información estadística que recogíamos en un estudio realizado en 2008 en El Salvador. El objetivo general de esta investigación (que forma parte de un proyecto internacional que cuenta ya con estudios similares en Filipinas y Singapur), giró en torno al estilo de vida y el perfil cultural del adolescente salvadoreño. El estudio, planteado desde una perspectiva integradora de la persona, llegó a importantes conclusiones a partir de un análisis multivariante de 3,259 cuestionarios de jóvenes escolarizados de una muestra representativa de El Salvador.

La Gráfica 1 muestra una serie de datos fundamentales al momento del análisis del contexto de los adolescentes de hoy en América Latina: intentando conocer la incidencia de algunos actores sociales en la formación de valores, se ha observado que son los padres quienes principalmente transmiten valores a los jóvenes, seguidos de los profesores y, por último, con una clara diferencia, los medios de comunicación. Los valores cívicos, inculcados por todos los agentes educativos, no se transmiten desde los medios de comunicación (televisión, revistas, cine...). Así lo sienten los jóvenes encuestados que, en porcentajes muy elevados, consideran que los medios no les animan a vivir estos valores.

Los adolescentes perciben una fuerte presión de los medios de comunicación (en especial de la televisión) para desarrollar estilos de vida no saludables entre los que destacan el consumo de bebidas alcohólicas y tabaco. Así, el 61.4% de los encuestados refirió que los



medios de comunicación les transmiten mensajes que les animan a asistir a fiestas nocturnas y a consumir bebidas alcohólicas.



GRÁFICA 1. INCIDENCIA DE ALGUNOS FACTORES EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES A LOS JÓVENES DE AMÉRICA LATINA. Fuente: InterMedia Consulting *et al.*, 2008.

A pesar de la presión social a la que los jóvenes de El Salvador se ven expuestos, coincidiendo con las estadísticas reveladas por la CEPAL, el 75.2% de los jóvenes escolarizados señala que nunca ha fumado. De igual modo, el 87.3% y el 75.1%, respectivamente, nunca se ha drogado ni ha bebido alcohol. Los adolescentes que nunca han tomado ninguna sustancia tóxica (tabaco, alcohol y drogas) son un 68.4%. El 96.6% “nunca” participó en un grupo violento o “mara”. La religiosidad se mostró asociada con una menor participación, ya sea frecuente u ocasional, con las maras y grupos violentos.

### ***Contexto cultural***

Todo lo anterior demuestra que, independientemente del país de que se trate, una mayor y mejor educación implica estilos de vida más saludables y por lo tanto mayores oportunidades de desarrollo personal y social en los jóvenes. Sin embargo, éstos reciben mensajes

contradictorios desde los diferentes actores sociales (padres, educadores, gobierno, medios de comunicación, etc.). Y muchos de esos mensajes refuerzan conductas de riesgo.

En este sentido, nuestro estudio ha demostrado una preocupante situación cultural en el grupo etario considerado (13 a 19 años): se ha demostrado que la actividad que más realizan los jóvenes durante su tiempo libre es ver la televisión, escuchar música o leer revistas. Los programas más vistos son: las series juveniles y telenovelas por las chicas y los programas deportivos por los chicos. La mitad de los jóvenes afirman no participar nunca en actividades culturales y 6 de cada 10 no participan nunca en actividades artísticas. Así mismo, 2 de cada 10 adolescentes afirma no leer libros o el diario. El colegio, más que sus padres o los medios de comunicación, tiende a animar a los adolescentes a realizar estas actividades enriquecedoras de tipo cultural y artístico. Ocho de cada 10 jóvenes no ha realizado nunca actividades de voluntariado. Esto lesiona gravemente la capacidad de participación democrática y de liderazgo de las nuevas generaciones. Para un porcentaje considerable de jóvenes (51.6%) utilizar internet y jugar a videojuegos representan la tercera actividad más importante de sus vidas.

Los datos precedentes (que se repiten en otros estudios similares) implican una progresiva pérdida de la capacidad de cultura en los jóvenes y un inadecuado balance entre realidad y virtualidad.

De esta manera, hechos de todos los días e información estadística permiten arribar a una *primera conclusión*: gran parte de las dificultades y desafíos que enfrentan los jóvenes se originan en problemas de contexto cultural y deficiencias educativas y afectivas. A menor formación cultural, intelectual y afectiva (las “causas externas” señaladas por el estudio de la CEPAL) mayor será la probabilidad de estilos de vida que conducen a comportamientos de riesgo: suicidio, violencia, consumo de sustancias tóxicas, etc. La educación de la afectividad

y el carácter de los jóvenes es, por lo tanto, clave en el momento presente. Es de hecho la principal conclusión a la que llegan profesionales de *Children's Society* y *Kids Company* en Inglaterra, y que engloban bajo la palabra *unhappiness* (infelicidad).

## **CULTURA, AFECTIVIDAD Y DESARROLLO**

UNESCO (CONCULTURA, 2007) define cultura como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Engloba, además de las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Yepes y Aranguren (2006) definen cultura en dos momentos. Por un lado, cultura significa tener conocimientos, riqueza interior, mundo íntimo. El origen de toda cultura es el núcleo creativo y afectivo de la persona, una sabiduría que crece hacia dentro, porque se cultiva, para después salir fuera. Por otro, en un sentido más estricto, cultura es cualquier manifestación humana. La cultura está constituida por todas aquellas acciones mediante las cuales la persona se manifiesta. La cultura en sentido objetivo es una continuación de la naturaleza.

El hombre, que en el mundo visible es el único sujeto óptico de la cultura, es también su único objeto y su término. La cultura es aquello a través de lo cual el hombre, en cuanto hombre, se hace más hombre, “es” más, accede más al “ser”. En esto encuentra también su fundamento la distinción capital entre lo que el hombre es y lo que tiene, entre el ser y el tener. La cultura se sitúa siempre en relación esencial y necesaria a lo que el hombre es, mientras que la relación a lo que el hombre tiene, a su “tener”, no sólo es secundaria, sino totalmente relativa. El hombre, y sólo el hombre, es “autor”, o “artífice” de la cultura; el hombre, y sólo el hombre, se expresa en ella y en ella encuentra su propio equilibrio.

El fortalecimiento de la cultura se presenta como una pieza clave para el desarrollo de las personas y por lo tanto de la sociedad. Una sociedad integradora, plural, respetuosa de la naturaleza humana y de sus raíces culturales, dará lugar a una comunidad desarrollada, también desde el punto de vista social, político y económico. Cultura, estilos de vida y desarrollo son conceptos que, en definitiva, están interrelacionados.

### ***La cultura y la formación del estilo de vida***

Una cultura positiva se construye a través de ciudadanos que logren desarrollar una personalidad madura, a través de un adecuado crecimiento intelectual, volitivo y emocional, especialmente en las etapas críticas de la vida (entre las cuales, la adolescencia es de vital importancia). La cultura viene modificada (positiva o negativamente) a través de los hábitos y los estilos de vida de las personas, que son consecuencia de su personalidad. De aquí que una adecuada educación del carácter y la afectividad sean fundamentales para el desarrollo cultural de la sociedad. Pero a su vez, la cultura es el eje de formación del estilo de vida de la persona, pues condiciona roles y conductas convivenciales, emociones, sentimientos y pasiones.

Todo esto lo pudimos comprobar a través del análisis multivariante en el estudio citado de El Salvador en 2008, identificando algunos factores culturales que están especialmente asociados con el estilo de vida de los jóvenes: participación en actividades culturales, rendimiento académico, horas de estudio semanal, interés sobre la historia, la política y costumbres del país, gasto de dinero personal en ocio cultural, tipo de uso de tecnologías de la información y la comunicación (computadora, internet, blogs, etc.). El ambiente socio-cultural influye en el estilo de vida de los jóvenes, especialmente los siguientes factores:

1. Características familiares: grado de estructuración familiar; supervisión parental durante el tiempo de ocio; comunicación de los jóvenes con sus padres; opiniones, mensajes y valores que transmiten los padres a sus hijos; en qué medida los adolescentes refieren que los padres tienden a darles todo lo que piden.
2. Grupos de amigos: tipo de grupo y de ocio.
3. Mensajes que reciben los jóvenes: mensajes que reciben de sus profesores y de los medios de comunicación. Así, se han asociado con una mayor probabilidad de participar en conductas de riesgo y menor desarrollo cultural:
  - Alta proporción de “ocio no constructivo”, que incluye: dedicar más de 1-2 días semanales a ir a discotecas, bares, centros comerciales y locales sin adultos; dedicar más de 3-5 días semanales a: ver la televisión, jugar videojuegos y conectarse a internet (especialmente en ciber-cafés); no participar de actividades culturales.
  - Hacer “uso inadecuado de tecnologías de la información y de comunicación”, que incluye tener computadora en la habitación con conexión a internet sin filtro, descargar imágenes eróticas a través del celular, no apagar el celular por la noche, ver en la televisión sobre todo series juveniles y gastar dinero sobre todo en el ciber-café y/o celular.
  - Consumir sustancias tóxicas (tabaco, alcohol y otras drogas).
  - Tener una menor supervisión de los padres en el tiempo de ocio.

El “estilo de vida” es el modelo de comportamiento externo que un individuo adopta y en el que se reflejan sus cualidades personales. Aunque algunos de sus rasgos son consecuencia de la orientación libre y consciente que el individuo adopta ante las diversas situaciones (internas o externas) que se le presentan, en su configuración intervienen elementos estructurales que son externos al propio sujeto (ambiente, moda, corrientes de pensamiento, etc.). Desde una perspectiva in-

tegral, los estilos de vida no se pueden desligar del contexto social, económico, político y cultural en el que las personas se encuentran y deben ser acordes con los objetivos del proceso de desarrollo que significa una mayor dignidad de la persona humana en la sociedad, a través de unas mejores condiciones de vida y de bienestar social.

### ***Estilo de vida y desarrollo: un análisis de la crisis global***

Es posible elaborar un listado de factores del desarrollo personal que, cuando se asumen responsablemente, ayudan a prevenir desajustes así como a mantener aquel nivel de bienestar que genera calidad de vida, satisfacción de necesidades y desarrollo humano:

- a) Dar un sentido global a la propia vida; tener objetivos y planes de acción para realizarlos.
- b) Haber conseguido una cierta armonía y unidad interior.
- c) Mantener la autoestima, sentido de pertenencia e identidad propia.
- d) Conservar la capacidad de decisión, autogestión y deseo permanente de aprender.
- e) Fomentar la capacidad de sorpresa y admiración ante la realidad, como fundamento de una actitud reverente y humilde ante la verdad y sus exigencias. Desarrollar la capacidad de descubrir la belleza del mundo real.
- f) Desarrollar condiciones para establecer y mantener amistades. Facilidad de diálogo.
- g) Empeñarse para valorar aspectos estratégicos de la vida en familia: la belleza, el buen gusto, la elegancia y la cortesía. Manifestar afecto de manera adecuada y contribuir a la integración familiar y social.
- h) Hacer buen uso del tiempo libre y del ocio.
- i) Promover la convivencia, la solidaridad, la tolerancia y la capacidad de negociación.

Estos factores (y otros) serán la base de los hábitos que Lickona (2004) considera esenciales en el carácter armónico de una persona:

1. Sabiduría: juicio objetivo; habilidad para tomar decisiones inteligentes; conocer cómo poner en práctica las virtudes; capacidad para discernir lo que es importante; habilidad para establecer prioridades.
2. Justicia: equidad, respeto, responsabilidad, honestidad, cortesía, ciudadanía, tolerancia (respeto a la libertad de conciencia).
3. Fortaleza: paciencia, perseverancia, agradecimiento, coraje, resistencia, confianza en sí mismo.
4. Autocontrol: autodisciplina, habilidad para manejar las emociones y los impulsos personales, habilidad para diferir a la gratificación instantánea, moderación, autocontrol de la sensualidad.
5. Amor: empatía, compasión, generosidad, servicio, lealtad, patriotismo (amor a lo que es noble en el propio país), capacidad de perdonar.
6. Actitud positiva: esperanza, entusiasmo, flexibilidad, sentido del humor.
7. Trabajo: iniciativa, diligencia, alcanzar las metas, capacidad para generar y obtener recursos.
8. Integridad: adhesión a principios morales, fidelidad a una conciencia bien formada, mantener la palabra empeñada, consistencia ética, honestidad consigo mismo.
9. Gratitud: hábito de ser agradecido, reconocer lo que les debemos a los demás, optimismo ante las dificultades.
10. Humildad: reconocer las fortalezas y las limitaciones personales, fortaleza para admitir los errores y asumir la responsabilidad de corregirlos.

Estilos de vida positiva (saludable) y un contexto cultural (*ethos*) que los promueva, son vitales para los jóvenes y para el desarrollo integral y armónico de la sociedad.

Indicadores culturales derivados de diferentes sectores de la sociedad –política y militar, negocios y educación, deportes y entretenimiento, familias y comunidad– demuestran la necesidad de desarrollar ciudadanos de todas las edades que sean capaces de conducir vidas éticas y cargadas de sentido y que contribuyan en la construcción de una sociedad productiva, justa y tolerante. Una prueba de lo anterior es que Giulio Tremonti (Ministro de Economía de Italia), ha afirmado que la crisis económica y financiera global, iniciada en agosto de 2007 en Estados Unidos, tiene orígenes sobre todo en la cultura y el estilo de vida dominantes:

“No es sólo una crisis financiera (...) es demasiado reductivo leerla en este modo: es una crisis de un modelo social que en los últimos 10-15 años ha visto el dominio de la ideología de la demanda de bienes de consumo, quizás superfluos, comprados con crédito. Esto ha configurado nuestra sociedad actual. Consumismo, búsqueda de la satisfacción inmediata y, sobre todo, el endeudamiento hasta niveles insostenibles. Es ilusorio creer que el método y la lógica previsibles de la ciencia matemática pudiesen aplicarse en las ciencias económico-sociales. Y que –según una lógica positivista– la moral, el derecho y la economía pudiesen ser separadas y el individuo estuviese en grado de elegir por sí mismo entre bien y mal sin la ayuda de la tradición, la moral y la historia. Refugiarse en una concepción cientificista de la economía, regida por leyes que se cumplen inexorablemente, es quitarle al hombre su libertad (...). Presupone que (...) el hombre, aparentemente libre, actúa realmente en todo momento bajo las leyes necesarias del mercado. Este determinismo contiene, además, otro presupuesto aún más asombroso: que las leyes naturales del mercado (si puedo expresarme así) son naturalmente buenas y llevan necesariamente al bien, independientemente de la moralidad de los diversos hombres. Ambos presupuestos no son totalmente erróneos, como demuestran los éxitos de la economía de mercado; pero tampoco son ilimitadamente extensibles, ni ilimitadamente justos, como demuestran los problemas de la economía mundial de hoy” (Tremonti, 2008).



Hoy día está cada vez más claro que el desarrollo económico mundial depende también del desarrollo de la comunidad mundial, de la familia humana universal, y que, para el desarrollo de esta comunidad universal, el desarrollo de las fuerzas espirituales de la humanidad desempeña un papel esencial. Las fuerzas espirituales son también un factor económico: las leyes del mercado sólo funcionan si hay un consenso moral básico que las soporta (Ratzinger, 1985).

Una sociedad que identifica placer con felicidad conduce necesariamente a un mercado gobernado por la ambición y el desorden. Es necesario promover un mercado sustentado por una *virtuous freedom* (libertad virtuosa) basada sobre la *personal freedom* (libertad personal). Ahora bien, el mercado no puede producir esas “fuerzas espirituales” por sí mismo: las recibe de afuera. Me atrevería a afirmar que las puede obtener a través de la educación en la libertad que se realiza en la educación del carácter (Hoevel, 2008).

Lo anterior, nos permite arribar a una *segunda conclusión*: el desarrollo no puede alcanzarse sin la necesaria madurez intelectual y afectiva de las personas.

Es clara la necesidad de educar el carácter y la afectividad de los jóvenes de manera que las nuevas generaciones sepan “sanar” el sistema capitalista de sus defectos y sean capaces de asumir la responsabilidad que todo ciudadano tiene frente a la sociedad; sabiendo no sólo defender sus derechos, sino también descubrir la libertad como la posibilidad necesaria de ejecutar sus deberes, único camino que conduce a la realización como persona. Actualmente son muy pocos los países en los que pueden identificarse programas de educación del carácter que forjen esas fuerzas espirituales que soporten el desarrollo. Así, es significativo descubrir que los jóvenes manifiestan (velada o claramente) la necesidad de ser educados en el carácter y la afectividad. De hecho, cuando se les pregunta si la sociedad (familia, escuela, medios de comunicación, grupos de amigos, líderes espirituales)

les ayuda en ese sentido, la respuesta es mayoritariamente negativa. En los tres estudios realizados sobre el argumento (El Salvador, Singapur, Filipinas) más del 70% de los jóvenes pidieron ser educados (especialmente por sus padres) en la gestión de su afectividad. Lo hicieron manifestando que no saben cómo distinguir sus deseos de amor, cómo canalizar sus pasiones, cómo desarrollar verdaderas amistades.

En definitiva, estamos frente a una gran oportunidad: la de lanzar un “Bretton Woods” de la afectividad y la educación del carácter.

## **AFECTIVIDAD Y ACOMPAÑAMIENTO PERSONALIZADO**

### ***Afectividad y educación del carácter***

Puede servir conocer dos premisas iniciales de esta sección. Primera: teniendo en cuenta los objetivos del artículo, el siguiente análisis es un esbozo (en cierto modo pragmático) necesariamente incompleto del argumento que nos ocupa. Segunda: siendo la bibliografía muy abundante, para simplificar la lectura, he debido restringir las citas sólo a algunos de los autores.

Razón, voluntad y corazón son las tres potencias fundamentales del hombre (Von Hildebrand, 2001). La afectividad es una potencia espiritual, y se distingue de los simples apetitos o de las tendencias instintivas que bullen en la persona. Su principio motor no reside en las inclinaciones naturales sino en el objeto. Por ejemplo: la alegría que causa ver a una persona que perdona a su enemigo. La afectividad permite al corazón responder a un objeto no sólo cuando es un bien objetivo para el sujeto, sino también cuando es importante en sí mismo como, en este caso, el valor moral, la belleza y la sublimidad del acto de perdonar.

Por supuesto que la voluntad es el verdadero centro de la moralidad de la persona y que la decisión moral libre de nuestra voluntad

nos compromete incluso cuando nuestro corazón no responde en la misma dirección. Pero no es menos cierto que la categoría moral de una persona es más alta si, además de la pura voluntad, también el corazón responde en la dirección moralmente correcta. Cada acción humana es de este modo acompañada (debe serlo para ser verdaderamente humana) por una cierta tonalidad afectiva.

La educación de la afectividad consiste por lo tanto en enseñar a las personas a que las cosas, los acontecimientos y las demás personas les afecten sólo en la medida justa, según la importancia real que tienen (García-Morato, 2002). La afectividad es una potencia que impregna toda la vida humana. En cada acto humano descubrimos necesariamente emociones, sentimientos, pasiones, motivaciones. La afectividad permite en este sentido a la persona superar el instinto y actuar por un motivo libremente conocido y elegido.

Se podría concluir diciendo que la afectividad es la resonancia activa, en la conciencia de la persona, de su relación existencial con el ambiente y de su estado vital. Y que esto se muestra en los sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones, que se vivencian personal y subjetivamente de acuerdo con nuestro temperamento, carácter, cultura, lucha personal, etc. Somos, a la vez, sujetos activos y pasivos en nuestra personal afectividad y su formación. Por eso importa mucho que no se den reacciones desproporcionadas, por defecto o por exceso, que podrían llegar hasta lo patológico. Porque, en cualquier caso, los afectos y sus expresiones están siempre presentes en nuestra vida, forman parte de nuestro yo (García-Morato, 2002).

La afectividad necesita ser formada. Pero este proceso educativo no puede lograrse sin dos presupuestos básicos: la formación del carácter y un ambiente cultural favorable.

Esas son las bases, por ejemplo, del programa “Sistema Forjando Valores” (EDUMÁS, México) que ha logrado importantes resulta-

dos en diversos países de América Latina. La Fundación Ford hizo un estudio sobre su impacto en México. El total de las personas evaluadas fue de 7,377 alumnos, 217 maestros y 23 directores. Después de hacer un estudio comparativo en tres pares de escuelas similares, una llevando el Sistema de Valores EDUMÁS y la otra no, la Fundación llegó a la siguiente conclusión: “Podemos afirmar que en el primer año se aprecian cambios positivos marcadamente significativos y que estos cambios son consecuencia del Sistema Forjando Valores de EDUMÁS. Los maestros consideran (más del 50%) que con la aplicación del Sistema se logra un cambio evidente de actitud positiva en los niños, fomentando valores, mejorando la disciplina y forjando el carácter. Los directores afirman que se logra en los niños mayor responsabilidad, mejora en su vida y en su conducta. También señalan que a diferencia de otros programas de *valores* el Sistema EDUMÁS cuenta con materiales de apoyo, sistema de evaluación y continuidad programada”.

Hemos identificado en este programa (que actualmente se aplica en diferentes países de América Latina) un interesante factor de éxito (principal valor agregado en el proceso educativo): lograr un ambiente formador de virtudes. El impacto real se alcanza involucrando a todos los miembros del contexto educativo (padres, educadores, personal administrativo, etc.) en la formación de hábitos. Este trabajo sinérgico entre los diferentes niveles educativos es uno de los motivos por los cuales el sistema de los CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia) cobra gran actualidad. Los pilares —los dos primeros son medios para lograr los otros dos, que son fines— de su actividad son la base de ese ambiente valoral positivo (García-Marirrodriaga y Puig, 2007):

- *Alternancia educativa*: escuela-familia-empresa, formación en la vida y para la vida, asunción de responsabilidades sociales pro-

fesionales que promueven el progreso en la formación de los jóvenes, pero también de sus familias y comunidades.

- *Padres de familia y otros actores locales constituidos en Asociación*, que favorece la formación integral de los jóvenes, y que vincula de una manera peculiar a las familias en el proyecto educativo de sus hijos.
- *Formación integral y proyecto de vida del joven*, con una visión antropológica, positiva, trascendente, personalista y sistémica de todos los medios y actores de la formación en todos los aspectos: técnico-intelectual-profesional, social-humano-familiar, ético-espiritual-moral.
- *Desarrollo local del territorio*: la formación trasciende la mejora de cada estudiante para lograr, a partir del desarrollo personal de cada joven, el de su familia y el del territorio donde se enclava la escuela.

El principio fundamental en la formación del carácter en ámbitos educativos es entonces “todos somos formadores”, creándose un ambiente que educa en valores (especialmente los dos considerados esenciales: esfuerzo en lo pequeño y constancia). Alejandro Salas, autor del programa EDUMÁS, me comentaba que le resulta difícil vislumbrar frases semanales y metas de salón. Se puede resumir en una línea cuál es nuestro “factor de éxito”: lo “innovativo del método” que lo hace diferente a los existentes (en Europa y Estados Unidos hay muchas fundaciones y organizaciones con programas de *character education*). El factor del éxito es lograr un ambiente en el que se formen las virtudes.

El impacto se alcanza cuando involucras a todos en la formación de hábitos: “todos somos formadores”, diría el principio que promulgamos. Se trata de crear un ambiente de exigencia durante todo el día en la escuela, de manera que todos los profesores educan en “valores”. No existe el profesor de valores. Con este sistema hacemos a todos “monitores”, porque todos estarán en la misma frecuencia

de exigir. Con esto se va generando un ambiente valoral: no es sólo una persona la que forma. En cualquier parte donde está el alumno hay alguien que lo apoya. Todo esto se alcanza también gracias a lo que llamamos el “Sistema Forjando Familias”: reforzamos el ambiente formativo al ir todos (también los padres) por la misma línea de exigencia, en lo pequeño, con constancia.

El “Sistema Forjando Valores” de EDUMÁS, como otros de formación del carácter, entiende los valores como hábitos adquiridos. Estos últimos son la medida concreta de la posesión de aquellos. Para su desarrollo es necesario advertir la relación que guardan entre sí la inteligencia, la voluntad y la sensibilidad.

Como dice Armenta (2007), el proceso de formación de los hábitos (siendo más simple en la niñez) parte (en los adolescentes y jóvenes) con el descubrimiento de una situación contraria: la presencia de un vicio. ¿Cómo se llega a esta situación de hábitos buenos (virtud) o malos (vicios)? Un solo acto no supone una virtud, así como tampoco unos cuantos repetidos al azar o en unas determinadas circunstancias o realizados sin voluntariedad. La virtud supone una repetición de actos con sentido sabiendo qué se hace y por qué se hace; y queriendo actuar así en cualquier circunstancia y ambiente, estén otras personas presentes o no (Alcázar y Corominas, 1999). Lo mismo se diría del vicio. Al ser una segunda naturaleza, los hábitos implican a toda la persona en su actuar: la inteligencia, la voluntad, las emociones o sensibilidad, la memoria y todos los demás sentidos internos del hombre. De allí la importancia de una educación abarcativa de todas las potencias personales, y el fracaso de programas que entienden la formación como mera transmisión o gestión de información o conocimientos.

Este es por tanto el punto de intersección entre la educación de la afectividad y la del carácter. Ambas son sinérgicas. Esto significa también que no basta señalar un vicio o la importancia de una

virtud. Sino que el joven ha de descubrir su belleza y valor para decidirse a realizar el esfuerzo necesario en lograrla (o erradicarlo). Y como la claridad es un atributo de la belleza, para poder frenar la inercia de un hábito negativo es necesario focalizarse, esto es: tener pocas metas, claras y bien precisas, tratando de lograr avances pequeños y constantes, paso a paso, con flexibilidad. Es decir, renovándolas cuando se ve que no hay progresos, rodeándolas cuando se hacen impracticables (enfrentándolas con otras estrategias) o manteniendo la lucha en el mismo punto, si es claro que hay avances importantes.

El proceso educativo es semejante a la escalada en montaña: se necesita una meta clara, un camino a seguir (si está bien señalado, mejor), un mapa, un equipamiento mínimo. Durante el recorrido, puede llegarse a un paso difícil o pueden surgir dificultades. Es en esos momentos en los que se comprueba la pericia del deportista. El experto sabe tomar decisiones, rodea los obstáculos, encuentra senderos alternativos, o sabe subir y bajar una pared vertical ayudándose en técnicas previamente adquiridas. El alpinismo presenta otra semejanza con la formación de los jóvenes: no se puede llegar a la meta individualmente. Se necesita siempre la ayuda, la experiencia, el soporte de otro, u otros. Se recorren rutas y se utilizan técnicas desarrolladas por otros. Se vislumbra así la importancia del acompañamiento personalizado y del rol del monitor o tutor en la formación del carácter.

### ***Educación afectiva: la vía estética y los medios de comunicación***

Una vez que el joven ve/conoce (por un suceso fuerte en su vida, por el ejemplo de otra persona, por la lectura de un libro, por alguna clase que escuchó, por alguna advertencia clara y enérgica de sus padres, o por la labor de un preceptor) que necesita adquirir una virtud o erradicar un defecto, percibe que tiene que cambiar, pero está

todavía en el ámbito de lo teórico. En este momento la inteligencia está jugando un papel importante, ya que es la que le presenta a la persona la nueva opción como un valor. La voluntad también lleva a cabo una tarea no menos relevante, ya que es la que tiende a ese valor presentado por la inteligencia: la motivación, ahora y durante el arranque, será imprescindible.

En esta etapa el papel de los padres y del monitor/tutor será sostener al joven en la lucha, motivándolo, ayudándose de las razones que él mismo descubrió. Aquí toma importancia el saber entusiasmar con la virtud. Esto es, permitir que la sensibilidad vaya en la misma dirección que el entendimiento.

Este es el momento de introducir un tercer factor que considero esencial para la educación de la afectividad de los jóvenes (que se suma a la formación del carácter y al ambiente positivo): la formación de la *capacidad estética*, esto es, de descubrir, producir y gozar con la belleza. Me permito introducir una larga cita de un escrito de Alice Ramos (citado por Soto-Bruna, 2007) que es muy iluminante al respecto:

“Es imprescindible hoy fomentar disposiciones en las personas, y especialmente en las nuevas generaciones, para que puedan llegar a un reconocimiento de la verdad, y para que pueda despertarse la memoria de lo que es verdadero, bueno, y bello, y así recuperar una identidad personal auténtica.

Según William Bennett [el problema central de las culturas americana y europea] es una corrupción del corazón, una desviación del alma. Como la persona humana no se satisface de lo meramente material, la tristeza y el desaliento caracterizan su existencia actual. [Para superar la desesperanza] necesitamos la humildad para reconocer la verdad y sus exigencias, una verdad y unas exigencias que no hemos inventado ni escogido. Pero, ¿cómo es posible conocer esa verdad? (la virtud por alcanzar, el carácter a corregir). Veamos algunas vías:



1. Como se ha dicho que nuestra época es una “civilización de la imagen”, necesitamos proporcionar a las personas imágenes y relatos que irradian el “esplendor de la verdad”. ¿Quién no se ha conmovido por las imágenes presentadas en películas como *La Vida es bella*, *Las Crónicas de Narnia* y *La Pasión de Cristo*? La persona que vea estas películas se encontrará movida por el tipo de amor que en ellas se representa, un amor desinteresado, que podrá llevarla a una interrogación de sus propios amores y así a un momento de conversión. Imágenes auténticas de heroísmo y de grandeza de ánimo que se presentan en películas o en otros medios artísticos, o en biografías de personas cuyas vidas sirven de ejemplos del buen funcionamiento humano, juegan un papel decisivo en la recta orientación de nuestras pasiones y de nuestra voluntad.
2. Por otro lado, (...) la verdad no sólo se aprehende analíticamente por la mente, sino que primero se acoge bajo el aspecto de su bondad, nobleza, y belleza. Por eso, las grandes obras de arte y de literatura nos impactan tan fuertemente (...). La belleza de la verdad convence a las personas que tienen buenas disposiciones y buena voluntad, y este es el caso, me parece, de muchas personas jóvenes.

Necesitamos crear nuevas vías de auténtica belleza en todos los campos del saber, ya que (...), en el fondo, una obra bella nos devuelve la confianza en la vida y en el pensamiento”.

Es importante subrayar la importancia que tienen las disposiciones de la persona frente a la belleza, esto es, su capacidad estética. Esta será consecuencia del ambiente cultural que la rodea (especialmente durante los primeros años de su vida), la orientación que reciba en su familia y escuela, el propio temperamento y el consumo que realice de productos culturales.

Como dice Chiaberge (2008), debemos devolver a los jóvenes a los lugares sacros para la cultura, el arte, y porqué no, para la religión. Un pueblo que abandona las salas de conciertos, los museos, los templos, no es un pueblo ni moderno ni laico, es sólo un pueblo sin alma, que se está banalizando. Si al aplaudir a Don Carlo [obra de teatro de Verdi presentada en el Teatro alla Scala de Milán, Italia] sólo vemos manos callosas, si en los bancos de las iglesias se arrodillan sólo rodillas con artrosis, ninguno debería alegrarse. Ni siquiera los ateos o los sacrílegos de profesión. Porque, como la música y el arte, también la religión (cuando no degenera en fanatismo) es un factor insustituible de agregación y crecimiento ciudadano. ¿O deberemos conformarnos sólo con estadios de fútbol y discotecas?

Todo esto depende en gran medida del uso positivo o negativo del tiempo libre y de los medios de comunicación. Las modernas tecnologías de comunicación e información están modificando nuestras vidas, afectándolas en el plano físico (en su bio-sedentarismo, por ejemplo), intelectual y emocional. Los efectos físicos e intelectuales del uso de estas tecnologías no son mucho mejor conocidos que sus efectos emocionales.

Si se examinan las mentalidades y formas de vida que hoy imperan en Occidente, que aparecen claramente en los medios de comunicación y por supuesto en el tratamiento de la juventud en los medios de comunicación, se detecta una cultura de muerte, apoyada en tres elementos fundamentales. En ellos se juega la posibilidad de un futuro digno para la juventud: el relativismo, la concepción de los derechos humanos y el consumismo. Ante las tendencias disolventes en estos terrenos, se plantea el reto de proponer otros modos de pensar y de vivir más conformes con la dignidad de la persona y con la cultura de la vida. Pensar en los jóvenes en relación con los medios de comunicación implica reflexionar acerca de sus expectativas, de las producciones, el imaginario y las múltiples interacciones ante la ofer-

ta multimedia. Es además indagar sobre las posibilidades de acceso, de dominio y de manejo de las nuevas tecnologías. Es, en última instancia, planificar el futuro con ellos, diseñar alternativas pedagógicas y de investigación. Y el futuro tendrá que apoyarse en la experiencia de que el olvido de las humanidades ha conducido a la incomunicación y la incomunicación al aislamiento. Las humanidades facilitan, al menos, cuatro metas educativas: la comprensión crítica del mundo actual, la revitalización de la cultura, el planteamiento profundo de las cuestiones fundamentales y el incremento de la creatividad. Ahí encontramos una de las claves para mejorar, sin duda, la comunicación que es una de las más claras y problemáticas necesidades (García, 2005).

Desde hace un tiempo se vienen señalando las consecuencias perjudiciales que los nuevos medios de comunicación (en especial internet, las redes sociales o *social networking sites* y los videojuegos) tienen sobre los jóvenes. Muchos estudios científicos prueban estadísticamente cómo, por ejemplo, los videojuegos con tramas violentas (*GTA*, *Gears of War*, *Fallout*, *Left 4 Dead*, *Resistance*, y otros) generan comportamientos violentos (Anderson, 2008).

Sin embargo, es probable que el mayor desafío que plantean los nuevos medios de comunicación (en especial los que suponen elevada interactividad con la realidad virtual, como los videojuegos o los mundos virtuales) se presente en el campo de la afectividad: la dificultad progresiva que produce un elevado uso de los mismos en percibir, valorar y profundizar la belleza de la realidad. La deformación que pueden producir en la sensibilidad, las emociones, la percepción de hechos en sí mismos negativos. La inmersión continua y creciente en escenarios virtuales puede generar una disminución de la capacidad estética y relacional de las personas, llegándose a producir en algunos casos una verdadera “intoxicación de ritmo”. Son muchos los estudiantes que presentan problemas no sólo de adicción sino tam-

bién de concentración, expresión escrita e incluso integración social. Y el motivo radica en que les es difícil “desconectarse” de la red de conexiones en la que viven inmersos. Les es difícil interactuar con la realidad.

El acompañamiento personalizado se demuestra fundamental ante este escenario, pues es la estrategia válida para ayudar a los jóvenes (“nativos digitales”) a introducirse e interactuar adecuadamente con las nuevas tecnologías. Esa ayuda tomará formas diversas de acuerdo al medio de que se trata. En el caso de una red social (*Facebook*, *Bebo*, etc.) es recomendable, por ejemplo, que preceptor y preceptuado abran juntos un perfil, vean qué hacer y qué evitar, interactuar como contactos. En este proceso es vital el trabajo coordinado de padres e institución educativa. De hecho, esta “inmersión acompañada” en los medios de comunicación muchas veces tendrá lugar en la propia casa, a través de padres capacitados previamente al efecto.

### ***Acompañamiento personalizado***

La vía de la belleza y la formación de la capacidad estética se demuestran de fundamental trascendencia para la educación de las emociones, la sensibilidad y la afectividad. Pero es claro que siendo importantes, no pueden actuar sin un soporte. Ante el esfuerzo que implica la formación del carácter y la adquisición de las virtudes que conducirá a la plenitud de la personalidad, la motivación no basta. Y esto se hace evidente ante las dificultades que supone erradicar un defecto o adquirir un hábito positivo. Ese es el momento en que la capacidad de autogestión, la fortaleza de la voluntad, juega un rol protagónico. Esta se verá reforzada si el educando descubre en otras personas el hábito que está procurando adquirir. Una vez más es clara la importancia de la atmósfera educativa y el ser acompañado por personas con cierta experiencia y madurez.

La transmisión de conocimientos está muy desarrollada: se dispone de técnicas muy buenas y eficaces si se saben utilizar bien. Si nos adentramos en el desarrollo de aptitudes, se comprueba enseguida que educar la voluntad es algo más difícil y trabajoso. Pero si nos planteamos la educación de actitudes, topamos con la verdadera dificultad, porque la única posibilidad de lograr esa educación es por contagio, en la convivencia. Al maestro-educador se le distingue a la legua, porque llega al alma, a las actitudes, y llega por contagio. Además, llega delicadísimamente, con guante blanco, como quien tiene delante una joya única. Transmite vida, no teoría (García-Morato, 2002).

Es así que hemos llegado a los últimos aspectos que pretendía señalar de la educación de la afectividad en el contexto del acompañamiento personalizado: la formación de los afectos y el carácter se realizan principalmente a través del ejemplo y en un clima de amistosa exigencia, que sepa, a través de un plan personalizado, ayudar al joven en alcanzar metas elevadas en su desarrollo personal y social. Es aquí donde radica la dificultad del planteamiento de fondo: para educar en la afectividad y el carácter, los formadores / monitores deben dar el ejemplo, ser los primeros en vivir aquello que presentan.

En este sentido, el acompañamiento personalizado en educación es más que el *coaching* (que busca construir habilidades como comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo y se utiliza con frecuencia para mejorar características personales como impacto o asertividad) y la tutoría académica (proceso de acompañamiento centrado en el discernimiento del estudiante, a quien beneficia principalmente con la orientación de su proyecto de vida y la consolidación de los valores de responsabilidad, eficiencia profesional y sensibilidad social). Es, en cambio, verdadera orientación. Esto implica sugerir metas, suscitar aspiraciones, estimular y animar en la acción. Implica también, como señala Covey (2002), saber apreciar las diferencias

(mentales, emocionales, psicológicas) y los puntos de fuerza sobre los cuales poder construir. Es no olvidar que, en los asuntos humanos, también los otros pueden tener razón: ven la misma cuestión que tú, pero desde distinto punto de vista, con otra luz, con otra sombra, con otro contorno (Escrivá, 1986).

El monitor no se puede limitar a señalar defectos, impartir reglas, “enseñar” actitudes o formas de hacer. Su misión es ser capaz de hacer a la verdad amable, bella, alcanzable y digna de esfuerzo. Quien orienta conoce, confía y comprende al joven; consolidando en el proceso una amistad basada en la confianza, la sinceridad y la exigencia amable.

Como recuerda Aguiló (2005), los jóvenes deben lograr habituarse a concentrar la atención en tareas que supongan un desarrollo exigente de sus capacidades. La capacidad de resistir los impulsos, demorando o eludiendo una gratificación para alcanzar así otras metas, constituye una parte esencial del gobierno de uno mismo. Hay que educar en un clima de exigencia personal. Si no hay autoexigencia, la pereza y el egoísmo ahogan fácilmente cualquier proceso de maduración emocional. Abandonarse a los deseos y apetencias suele conducir al hombre a la desgana generalizada y acabar creando un grave problema para la vida sentimental. Un estilo de vida excesivamente permisivo e indulgente con uno mismo es quizá una de las mayores hipotecas vitales que se pueden padecer.

Uno de los rasgos de la personalidad que se forman en la adolescencia es la autoestima. Esta es clave para el conocimiento propio. Y se forma siendo consciente de los propios defectos y derrotas, seguidas de un empeño deportivo e inmovible por mejorar. La excesiva exigencia puede afectar la autoestima, pero también la excesiva indulgencia puede causar patologías peores. Es necesario saber corregir. Una educación empeñada en no culpabilizar nunca a nadie, y empeñada en que cualquier opción puede ser buena, hace que las personas acaben parapetándose tras sus opiniones y sus actos y se hagan im-

permeables al consejo o a cualquier crítica constructiva, puesto que toda observación que no sea de alabanza la recibirán negativamente.

Esto no lo dicen sólo los académicos. Es también la opinión y el requerimiento de los mismos jóvenes. Como dice Casanovas (2008), los jóvenes consideran que el docente no puede ser un par del alumno, sino que tiene que mantener la distancia que supone cada rol. Observan que hoy los padres le piden al colegio que cumpla la función de contención que debieran cumplir ellos. Esto no son las conclusiones de un congreso educativo sobre la escuela media actual, sino las opiniones de un grupo de alumnos de distintas instituciones que en estos días terminan la secundaria, y que dialogaron con el diario *La Nación* de Buenos Aires sobre su experiencia durante esta etapa de estudio que finalizan y acerca de cómo ven el futuro. Otra gran coincidencia fue la importancia que todos le otorgaron al apoyo que siempre tuvieron por parte de sus familias.

La gran meta por alcanzar es entonces la formación de la libertad. Cuando escribo sobre la importancia de la exigencia, no me refiero a la imposición de una forma de ser y hacer, sino todo lo contrario: la persona, para ser verdaderamente libre, ha de descubrir a vivir, con autenticidad, un estilo de vida que le permita alcanzar la plenitud de su personalidad. El formador ha de ser un experto en la capacidad de dialogar, poniendo atención a la delicadeza del trato, explicando atractiva y empáticamente lo que se quiere transmitir. Ese ambiente de exigencia implica también hacer al joven partícipe, protagonista de su propia formación. Quien acompaña al joven en su maduración personal debe sobre todo saber escuchar y presentar amablemente la verdad.

En una sociedad multicultural y globalizada, donde las fronteras entre naciones y ámbitos sociales (rurales, urbanos) serán cada vez más débiles, es fundamental desarrollar (especialmente en las nuevas generaciones) la capacidad de diálogo, sabiendo transmitir las propias

convicciones. Esto implica firmeza en los principios éticos (consecuencia de haber descubierto las razones de esos principios) y conciencia de que la realización de bienes personales y sociales en un contexto histórico, geográfico y cultural determinado, se caracteriza por una contingencia parcialmente insuperable. En cuestiones humanas prácticas, es frecuente que no exista una única solución posible. Es necesario aprender a reconocer que, en ese tipo de decisiones, sólo los principios irrenunciables expresan el aspecto duradero. Nadie puede pretender imponer dogmas, que no existen, en cuestiones temporales. Todo esto se logra (en condiciones normales) en el primer ambiente de socialización de la persona: la familia.

Esto no es válido sólo para la cultura urbana. Lo es también y principalmente para el caso de las comunidades rurales o de raíces/culturas indígenas. En estas últimas, la familia provee un contexto de desarrollo estable a los jóvenes. Por ello deben ser las familias de esos colectivos (y no las escuelas u otras formas de agregación social) el foco principal de las políticas públicas, pues cuando en la familia se valoran las tradiciones y principios éticos, las virtudes fundamentales son vividas por las nuevas generaciones. Sólo en caso de familias seriamente dañadas, el ámbito escolástico cobra relevancia.

Por eso, los padres continúan y continuarán siendo la fuente de información y educación preferida por los jóvenes (InterMedia Consulting *et al.*, 2008). Es imposible ayudarlos, formarlos, sin contar con sus padres. Por ese motivo fracasan muchas de las políticas públicas que tienen como principales beneficiarios a los adolescentes: se les transmiten ideas, mensajes, imágenes, pero no mejoran sus actitudes. Y es que sólo confían en quienes están cerca en el camino de su vida: sus padres, sus amigos, sus verdaderos educadores.

Finalmente, quisiera compartir unas palabras que pueden servir de corolario: a la juventud hoy se le adula, se la imita, se la seduce, se la tolera... , pero no se le exige, no se le ayuda de verdad, no se le



responsabiliza... porque, en el fondo, no se le ama. Y esto es, en definitiva, lo que los jóvenes sospechan, y, aunque no se atrevan a declararlo, proceden en consecuencia (Corts, 1967).

## CONCLUSIONES

Consciente de no haber más que iniciado el análisis de un argumento tan importante y vasto, me permito hacer un elenco de las principales conclusiones:

- Gran parte de las dificultades y desafíos que enfrentan los jóvenes se originan en problemas de contexto cultural y deficiencias educativas y afectivas.
- El desarrollo no puede alcanzarse sin la necesaria madurez intelectual y afectiva de las personas.
- La formación de la capacidad estética es esencial en la educación de la afectividad de los jóvenes.
- La formación de los afectos y el carácter se realizan principalmente a través del ejemplo y en un clima de amistosa exigencia.

Ahora bien, todo esto ¿es posible? La respuesta es sí. Cécile Ladjali, una joven profesora agregada de literatura del liceo de un suburbio parisino, intenta en 2003 un proyecto que muchos podrían tachar de retrógrado: convertir un curso de lengua en una oportunidad de ayudar a leer, comprender y amar textos clásicos. El resultado, en una apretada síntesis, es el siguiente (Steiner y Ladjali, 2005).

A pesar de momentos iniciales de zozobra (a los jóvenes era seguramente difícil concentrarse en las explicaciones del infierno de Dante luego de una sesión de *chat* y videojuego), y hasta descontento, los jóvenes descubrieron un universo completamente desconocido: el del arte. Y no sólo leyeron los libros que su maestra les indicaba, sino que aceptaron y alcanzaron el reto mayor: componer un libro de sonetos. Animada por los resultados, la profesora escribió a Steiner

relatándole la experiencia y le mandó algunos poemas. Este no sólo envió una carta de felicitaciones sino que accedió a viajar a París y encontrarse con la profesora y sus alumnos, iniciándose así un diálogo que catalizaría luego en la amistad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÁZAR, J.; COROMINAS, F. (1999). Virtudes humanas. En: *Colección Hacer Familia*, 70. pp. 16-17.
- AGUILÓ, A. (2005). *Educar los sentimientos*. Madrid: Palabra.
- ANDERSON, C. *et al.* (2008). Longitudinal Effects of Violent Video Games on Aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 2008; 122; e1067-e1072 DOI: 10.1542/peds. 2008-1425.
- ARMENTA, C. (2007). *Etapas del proceso de adquisición de un hábito en el ámbito práctico-práctico (agere)*. Nota técnica, U. Panamericana. México, D.F.: Universidad Panamericana.
- BENEDICTO XVI. (2008). *Carta a la diócesis y a la ciudad de Roma sobre la tarea urgente de la educación*. Roma, 21 de enero de 2008.
- CASANOVAS, L. (2008). Los jóvenes rescatan el valor de los límites. En: *La Nación*. Buenos Aires, 9 de diciembre de 2008.
- CEPAL. (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CONCULTURA. (2007). *Resultados consolidados del Diálogo Nacional por la Cultura*, septiembre de 2007. San Salvador.
- CHIABERGE, R. (2008). En: *Il Sole 24 Ore*. Milán, 7 de diciembre de 2008.
- CORTS, J. (1967). *Los humanismos y el hombre*. Madrid: Prensa Española.
- COVEY, S. (2002). *The seven habits of highly effective people*. Roma: RI Libri.

- ESCRIVÁ, J. (1986). *Surco*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA, A. (2005). La Juventud en los medios. En: *Revista de Estudios de Juventud*, marzo 2005, pp. 45-51.
- GARCÍA-MORATO, J. R. (2002). *Crecer, sentir, amar*. Pamplona: Eunsa.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG, P. (2007). *Formación en Alternancia y Desarrollo Local. El Movimiento Educativo de los CEFFA en el mundo*. Col. AIMFR-AIDEFA. Rosario: Tecnograf Ediciones.
- HOEVEL, C. (2008). Conferencia disponible en internet: <http://www.zenit.org/article-24531?l=english>, con acceso el 8 de diciembre de 2008.
- INTERMEDIA CONSULTING *et al.* (2008). *Adolescentes con Cultura*. San Salvador.
- LICKONA, T. (2004). *Cómo ayudar a nuestros niños a desarrollar el buen juicio, integridad, y otras virtudes esenciales*. Touchstone.
- RATZINGER, J. (1985). *Economía y responsabilidad moral*. Simposio sobre "Iglesia y economía, y su responsabilidad para el futuro de la economía mundial", organizado por el Instituto alemán de Economía y la Fundación Konrad Adenauer. Roma.
- SERFATY, E. (1998). Suicidio en la adolescencia. En: *Adolescencia Latinoamericana*, 1414-7130/98/1, pp. 105-110.
- SOTO-BRUNA, M. J. (2007). *Belleza y valores*. Pamplona: CEICID.
- STEINER, G.; LADJALI, C. (2005). *Elogio de transmisión*. Biblioteca de Ensayo Menor. Madrid: Siruela.
- TREMONTI, G. (2008). En: *Il Sole 24 Ore*. Milán, 19 de noviembre de 2008.
- VON HILDEBRAND, D. (2001). *El Corazón*. Madrid: Palabra.
- YEPES, R.; ARANGUREN, J. (2006). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia Humana*. Pamplona: Eunsa.

# Claves de una evaluación educativa de calidad

*Albert Arbós Bertran<sup>10</sup> (España)*

## INTRODUCCIÓN

Los docentes saben desde hace mucho tiempo que la evaluación es “la cola que mueve al perro curricular”. La pregunta recurrente: “¿esto lo van a pedir en el examen?”, deja claro lo que realmente importa en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje, a alumnos y profesores en general. Aunque las constantes declaraciones sobre objetivos, las innovaciones curriculares, las pedagogías creativas y los nuevos materiales didácticos encierran grandes promesas para el aprendizaje de los alumnos, lo que realmente influye en lo que los docentes hacen en el aula viene determinado por las decisiones sobre la evaluación del aprendizaje. Si se tiene en cuenta lo ocurrido con todos los movimientos de reforma educativa de los últimos años, cuyo objetivo era preparar a los alumnos para que llevaran una vida productiva como ciudadanos del siglo XXI, se puede decir que son las modalidades de evaluación del aprendizaje las que, más que ningún otro factor, permiten o impiden el progreso hacia esas reformas. Y el panorama no es muy halagüeño, aunque tampoco decepcionante: se trata de un panorama manifiestamente mejorable.

Sin duda alguna, uno de los ámbitos educativos que más han contribuido a la mejora, cambio e innovación en la evaluación ha sido el

---

10 Albert Arbós Bertran, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Girona (España), es Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Cataluña.

de la formación profesional, el de la formación continua, y en ellos, de una manera especial, la formación en alternancia. Por ello, este artículo intentará fundamentar y proponer mejoras en la evaluación referida a la producción de saberes, para que desde aquí mejore el resto de la evaluación de otros ámbitos educativos.

## PUNTOS CLAVE EN LA HISTORIA DE LA EVALUACIÓN

Uno de los autores clave en el pensamiento evaluativo es, sin duda alguna, Lee J. Cronbach, nacido en Fresno en 1916 y profesor de la Universidad de Standford. Murió en octubre de 2001. Aunque es conocido por desarrollar el *Coficiente Alfa* para determinar la fiabilidad de un instrumento de medida, nosotros lo presentamos por sus trabajos sobre evaluación. En 1963 escribió un artículo en el que, por primera vez, se plantea una visión holística de la evaluación fundamentada en tres puntos: a) focalización en las decisiones que se estiman serán tomadas tras la evaluación; b) esta evaluación se realiza a través de todo el proceso y no al final; c) mayor énfasis en los componentes estructurales que en establecer comparaciones. Ampliamos estos tres puntos.

- *Asoció el concepto de evaluación a la toma de decisiones.* El autor distingue tres tipos de decisiones educativas a las cuales sirve la evaluación: a) para el perfeccionamiento del programa y de la instrucción; b) sobre los alumnos (necesidades y méritos finales); y c) acerca de la regulación administrativa sobre la calidad del sistema, profesores, organización, etc. De esta forma, Cronbach abre el campo conceptual y funcional de la evaluación educativa mucho más allá del marco conceptual dado por Tyler (1942), para el que “la evaluación debía determinar la congruencia entre trabajo y objetivos”.
- La evaluación que se usa para *mejorar un programa mientras éste se está aplicando*, contribuye más al desarrollo de la educación que la evaluación utilizada para estimar el valor del producto de un programa ya concluido.

- Pone en cuestión la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo. Entre las objeciones a este tipo de estudios, el autor destaca el hecho de que, con frecuencia, las diferencias entre las puntuaciones promedio entre-grupos son menores que las intra-grupos, así como otras referentes a las dificultades técnicas que en el marco educativo presentan los diseños comparativos. Cronbach aboga por unos criterios de comparación de tipo absoluto, reclamando la necesidad de una evaluación con referencia al criterio, al defender la valoración con relación a unos objetivos bien definidos y no la comparación con otros grupos.
- Pone en cuestión los estudios a gran escala, puesto que las diferencias entre los tratamientos pueden ser muy grandes e impedir discernir con claridad las causas de los resultados. Se defienden los estudios más analíticos, bien controlados, que pueden usarse para comparar versiones alternativas de un programa.
- Metodológicamente Cronbach propone que la evaluación debe incluir: 1) estudios de proceso –hechos que tienen lugar en el aula–; 2) medidas de rendimiento y actitudes –cambios observados en los alumnos–; y 3) estudios de seguimiento, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.
- Desde esta óptica, las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los tests de rendimiento. Los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo, según el autor, ocupan un lugar importante en la evaluación, en contraste al casi exclusivo uso que se hacía de los tests como técnicas de recogida de información.

Si estas reflexiones de Cronbach fueron impactantes, no lo fueron menos las del ensayo de Scriven (1967). Michael Scriven, nació en 1928 en Inglaterra. Ejerció de profesor en Inglaterra y en EE.UU y fue presidente de la prestigiosa *American Educational Research Asso-*

ciation y de la *American Evaluation Association*. Fue quien introdujo el término *evaluación formativa*, que tanta fortuna ha tenido en los años posteriores y aún en la actualidad. Sus fecundas distinciones terminológicas ampliaron enormemente el campo semántico de la evaluación, a la vez que clarificaron el quehacer evaluativo. Destacamos a continuación las aportaciones más significativas:

- Establece de forma clara la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica, lo que el autor llama meta de la evaluación, y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Así, la evaluación como actividad metodológica es esencialmente igual, sea cual sea el objeto de la evaluación. El objetivo de la evaluación es invariante, supone en definitiva el proceso por el cual estimamos el valor de algo que se evalúa, mientras que las funciones de la evaluación pueden ser enormemente variadas. Estas funciones se relacionan con el uso que se hace de la información recogida.
- Scriven señala dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. Propone el término de *evaluación formativa* para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo; y el de *evaluación sumativa* para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.
- Otra importante contribución de Scriven es la crítica al énfasis que la evaluación da a la consecución de objetivos previamente establecidos, porque si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido. Resalta la necesidad de que la evaluación debe incluir tanto la evaluación de los propios objetivos como el determinar el grado en que éstos han sido alcanzados (Scriven, 1973 y 1974).
- Clarificadora es también la distinción entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, como dos formas diferentes de valorar

un elemento de la enseñanza. En una evaluación intrínseca se valora el elemento por sí mismo, mientras que en la evaluación extrínseca se valora el elemento por los efectos que produce en los alumnos. Esta distinción resulta muy importante a la hora de considerar el criterio a utilizar, pues en la evaluación intrínseca el criterio no se formula en términos de objetivos operativos, mientras que sí se hace así en la evaluación extrínseca.

- Scriven adopta una posición contraria a Cronbach, defendiendo el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación. Admite con Cronbach los problemas técnicos que entrañan los estudios comparativos y la dificultad de explicar las diferencias entre programas. Pero considera que la evaluación como opuesta a la mera descripción implica emitir un juicio sobre la superioridad o inferioridad de lo que se evalúa con respecto a sus competidores o alternativas.

Con anterioridad hemos citado a Tyler como padre de la evaluación educativa al desarrollar el primer método sistemático de evaluación educacional, en la década de los años treinta y cuarenta. Pero fue un pensador que supo evolucionar y con él sus teorías. Medio siglo más tarde el mundo de la evaluación educativa podrá observar la fortaleza, coherencia y vigencia de su pensamiento, que entronca con las corrientes actuales de la evaluación educativa. Este pensamiento lo podemos resumir en los siguientes puntos:

1. Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio.
2. El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.



3. El «portafolio» es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, incluyendo el «portafolio», por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.
4. La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro educativo. En rigor, la comparación de centros no es posible.
5. Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente y más informal.

Trayendo a colación estos tres autores queremos señalar que los grandes ejes de la evaluación ya están explicitados desde hace años. Lo que nos falta es ponerlos en práctica de una forma decidida, eficaz y personalizada. Una evaluación al servicio de los alumnos, de los profesores y de todos los estamentos implicados en la misma. Creemos que una posible respuesta nos la trae la evaluación holística.

## **EVALUACIÓN HOLÍSTICA**

Fruto de los tres autores analizados con anterioridad, y de algunas aportaciones de otros muchos, Lincoln y Guba (1986) nos proponen los siguientes criterios para una evaluación de calidad: *credibilidad*, *transferencia*, *dependencia* y *confirmación*.

El criterio de *credibilidad* es paralelo al de validez interna, de forma que la idea de isomorfismo entre los hallazgos y la realidad se reemplaza por el isomorfismo entre las realidades construidas de las audiencias y las reconstrucciones del evaluador atribuidas a ellas. Para conseguir esto existen varias técnicas, entre las que destacan las siguientes: a) el compromiso prolongado; b) la observación persistente; c) el contraste con colegas; d) el análisis de casos negativos (Kidder, 1981); e) la subjetividad progresiva; y f) el control de los

miembros. La *transferencia* puede verse como paralela a la validez externa, es decir, la capacidad de generalización a otros contextos; la *dependencia* es paralela al criterio de fiabilidad, es decir, a la estabilidad de los instrumentos y de la evaluación en sí cuando se dan las mismas condiciones; y la *confirmación* puede verse como paralela a la objetividad, entendida como intersubjetividad, ya que se trata de sujetos y no de objetos. Otra manera de juzgar la calidad de la evaluación es el análisis dentro del propio proceso, algo que encaja con el *paradigma hermenéutico*, a través de un proceso dialéctico.

Pero estos criterios, aunque útiles, no son del todo satisfactorios para Guba y Lincoln, que defienden con más ahínco los criterios que denominan de *autenticidad*, también de base constructivista. Estos criterios incluyen los siguientes: a) imparcialidad, justicia; b) autenticidad ontológica; c) autenticidad educativa; d) autenticidad catalítica; y e) autenticidad táctica (Lincoln y Guba, 1986). Todo ello nos lleva a vislumbrar las características que definen Guba y Lincoln para la evaluación:

- La evaluación es un proceso *sociopolítico*.
- La evaluación es un proceso conjunto de *colaboración*.
- La evaluación es un proceso de *enseñanza/aprendizaje*.
- La evaluación es un proceso *continuo, recursivo y altamente divergente*.
- La evaluación es un proceso *emergente*.
- La evaluación es un proceso con resultados *impredecibles*.
- La evaluación es un proceso que *crea realidad*.

Para completar la base de una evaluación holística, Stufflebeam apunta otros criterios complementarios. Para evaluar la educación en una sociedad moderna, Stufflebeam (1994) nos dice que se deben tomar algunos criterios básicos de referencia como los siguientes:

1. Las *necesidades educativas*. Es necesario preguntarse si la educación que se proporciona cubre las necesidades de los estu-

diantes y de sus familias en todos los terrenos a la vista de los derechos básicos, en este caso, dentro de una sociedad democrática (Nowalowski, Bunda y Rusell, 1985).

2. La *equidad*. Hay que preguntarse si el sistema es justo y equitativo a la hora de proporcionar servicios educativos, el acceso a los mismos, la consecución de metas, el desarrollo de aspiraciones y la cobertura para todos los sectores de la comunidad (Kellagan, 1982).
3. La *factibilidad*. Hay que cuestionar la eficiencia en la utilización y distribución de recursos, la adecuación y viabilidad de las normas legales, el compromiso y participación de los implicados y todo lo que hace que el esfuerzo educativo produzca el máximo de frutos posibles.
4. La *excelencia* como objetivo permanente de búsqueda. La mejora de la calidad a partir del análisis de las prácticas pasadas y presentes, es uno de los fundamentos de la investigación evaluativa.

Los criterios anteriormente expuestos nos llevan a tres formas de evaluación holística que resumimos en el Cuadro 1:

Método/autor	Finalidad educativa	Paradigma dominante	Contenido de evaluación	Papel del evaluador
Evaluación respondiente (Stake, 2006)	Valoración de las respuestas a las necesidades de los participantes	Cualitativo	Resultado del debate sobre el objeto de evaluación	Promotor externo de la interpretación que hacen los implicados
Evaluación holística (MacDonald, 1971 y 1976)	Interpretación educativa para mejorarla		Elementos que configuran la acción educativa	
Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1977)	Iluminación y comprensión de los componentes del programa		Sistema de enseñanza y medio de aprendizaje	

CUADRO 1. MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN HOLÍSTICA. Fuente: Elaboración propia

La visión de la descripción fértil, rica, completa, es la que entiende la evaluación como una tarea etnográfica o periodística, en la que el evaluador informa de lo que ve sin intentar emitir afirmaciones valorativas o inferir conclusiones evaluativas, ni siquiera en el marco de los valores del cliente. Esta visión ha sido defendida por Robert Stake y muchos de los teóricos británicos. Se trata de una especie de visión naturalista de la evaluación y tiene algo de sabor relativista. Se centra en la observación, en lo observable, más que en la inferencia.

Scriven apunta a que nos debemos centrar en la evaluación del evaluado y no tanto en las metas previstas, puesto que frecuentemente los logros no previstos son más importantes que los que figuran en la planificación del programa. Por ello, se suele denominar a su enfoque como *evaluación sin metas*. El evaluador determina el valor o mérito del programa para informar a los usuarios; se trata algo así como de un intermediario informativo (Scriven, 1980).

La *evaluación iluminativa* (Parlett y Hamilton, 1977) tiene un enfoque holístico, descriptivo e interpretativo, con la pretensión de iluminar sobre un complejo rango de cuestiones que se dan de manera interactiva (Fernández, 1991). La *evaluación democrática* de MacDonald (1971 y 1976), también denominada *holística*, supone la participación colaborativa de los implicados, siendo el contraste de opiniones de los implicados el elemento evaluativo primordial.

La evaluación holística aborda un problema esencial en la evaluación: el de la comunicación entre evaluador y evaluado. Para ello tiene en cuenta la incidencia de las situaciones y contextos sociales, y comprende a su vez que la evaluación es sobre todo una interacción, un cambio, una negociación entre un evaluador y un evaluado, sobre un objeto de estudio particular y en un entorno social concreto. Así, las prácticas evaluativas se presentan fundamentalmente como intercambio de preguntas y respuestas a lo largo de las cuales se superan un cierto número de malentendidos que conciernen a los evaluados,

al sentido de las cuestiones propuestas y sobre lo que el evaluador entiende como respuestas correctas. Para que esta evaluación sea eficaz es necesario formar a los evaluadores.

## FORMAR A LOS EVALUADORES

Quien evalúa revela su proyecto, se revela, desvela sus temores, sus deseos, sus creencias, sus prejuicios, sus valores, su relación con el mundo. Por eso, antes que un asunto *técnico*, la evaluación es un asunto *ético*. Un asunto ético que necesita de la formación y de la auto-reflexión. Y todo proceso auto-reflexivo supone, en un momento u otro, momentos de cambio, de confrontación, de aceptar cuestionarse sus propios saberes para reflexionar mejor, incluso deconstruir y reapropiarse. Es lo que pretendemos que haga el lector respecto a su concepto de evaluación. Repensar en el seno de la comunidad educativa y de investigación. Abordaremos la cuestión de “saber evaluar”, de su enseñabilidad, de su evaluación, todo ello ligado a la dimensión ética y técnica (condiciones de apropiación del saber).

Una de las acepciones más sencillas de evaluar es la que nos indica que consiste en “emitir un juicio sobre el valor de algo”. El que evalúa estima, aprecia, juzga el valor de algo, y a veces de alguien (muchas veces se confunde, desgraciadamente, la evaluación de *lo que uno hace* con la evaluación de *lo que uno es*). En esta sencilla definición ya intuimos dos sentidos de la palabra evaluación: uno *subjetivo*, que nos lleva a considerar la palabra valor como aquello que deseamos, lo que amamos, lo que preferimos; y otro sentido *objetivo*, lo que hay de valor, de mérito en aquello que es deseado, amado o preferido. Este doble sentido de valor también lo encontramos en la evaluación. Dewey (1939) ya apunta a los dos sentidos del término evaluación: llevar a cabo un acto intelectual de reflexión y de comparación. De ahí que cuando hablamos de evaluación no podemos dejar a un lado el debate objetividad/subjetividad, dado que la evaluación consiste en valorar actos y personas. Evaluar deviene un fin en sí mismo, un acto ético por excelencia.

Si convenimos que la ética ocupa un lugar de privilegio en la cuestión de la evaluación no por ello debemos relegar la técnica a un segundo plano. La evaluación presenta un doble perfil: funda su pertinencia sobre la concienciación de una postura filosófica y ética y, además, encuentra su eficiencia en la elaboración de dispositivos compuestos de métodos, técnicas e instrumentos aptos para ayudar al evaluador a rendir cuentas de la realidad que proyecta estimar, comprender, describir y a veces modificar. Quien proyecta una evaluación debe preguntarse por el sentido y significado de: ¿qué evaluar?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿para hacer qué?, ¿en nombre de quién?, ¿con qué técnicas?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿para quién?, ¿con quién? No son cuestiones lineales sino que están entrelazadas y contribuyen a hacer de la evaluación un arte complejo. El evaluador debe formalizar sus intenciones con técnicas e instrumentos susceptibles de ayudarle a tomar posición sobre el valor de algo.

Evaluar consiste en emitir un juicio sobre el valor de algo. Todo juicio consciente necesita deliberación; es decir, reflexión, investigación, profundización, individualmente y/o en común, antes de emitirlo. La deliberación necesita de un tiempo para que sea una decisión prudente. Está reñida con la urgencia. Es valioso lo que vale la pena y todo valor se sitúa en una escala de valores. También la evaluación exige reflexión y jerarquización de los propios valores. Implica privilegiar unos y sacrificar otros. Para que la evaluación sea un juicio de valor exige tiempo: tiempo de elucidación, de reflexión, de concienciación, de formalización, de indecisión y de decisión. La dimensión tiempo ocupa un lugar esencial en la cuestión de la evaluación. Desatender el tiempo de evaluación es desatender su aspecto más vivo, es pasar del proceso al procedimiento, del paradigma de la construcción y de la invención, de la complejidad emergente (Morin, 1996), al de la aplicación, la ejecución, el bloqueo de los métodos.

En resumen, la evaluación es un asunto ético y técnico, y necesita tiempo de deliberación. Pensar en la formación para la evaluación consiste, por tanto, en favorecer en el aprendiz-evaluador la concienciación y discriminación de sus propios valores, de su proyecto de evaluación –proyecto singular y contextualizado– así como de la comprensión del objeto de evaluación a propósito del cual prevé emitir un juicio de valor. Al mismo tiempo debe permitir descubrir y desarrollar su habilidad para usar correctamente los métodos, técnicas e instrumentos existentes para recorrer este camino. No debemos olvidar que el aprendizaje de la evaluación, en tanto que práctica social, es una práctica de pensar y hacer en contextos singulares. Ahí encaja perfectamente con la lógica de la alternancia, que consiste en construirse, construir y co-construir los saberes ligando la teoría y la práctica, la práctica y la construcción de la teoría.

Detrás del valor que demos al saber “evaluación”, el sentido del que le dotemos y los significados que privilegiemos, se desprenderán nuestras elecciones pedagógicas y/o didácticas y se construirá nuestra praxis de evaluadores. Cuando pretendemos formar a los evaluadores se nos presenta un problema: ¿cómo transmitir saberes éticos sin caer en un adoctrinamiento? Lo que podemos hacer es pensar situaciones en las que al aprendiz-evaluador, sea docente o discente, se le conduce a cuestionarse sus valores, a reflexionar sobre ellos, a confrontarlos, a veces a reafirmarlos, a jerarquizarlos. En el caso concreto de alumnos y profesores inmersos en la lógica de la alternancia pretendemos formarles para que sean capaces de concebir, construir, conducir y evaluar acciones de formación en contextos diversos y cambiantes. Es decir, personas competentes<sup>11</sup>, responsables –en su sentido moral de persona sensible y que busca el bien del otro–, conscientes del sentido y de las consecuencias de sus elecciones.

---

11 Definición de competencia en De Peretti, Boniface y Legrand (1998): “Conocimientos que permiten ejercer un saber-hacer práctico, con una autoridad reconocida, en un ámbito determinado y complejo”.

nes y de los actos de situaciones singulares. Además de la habilidad para elegir y usar correctamente métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, suscitaremos en el aprendiz-evaluador el desarrollo de una postura ética, crítica y epistemológica.

Aprender es comprender la propia relación con el mundo, y ello implica cuestionar, distanciar, comprender los marcos de referencia del propio paradigma a partir del cual se piensa y se actúa, se prescribe y se proscribe (Morin, 2000). Aplicado a los saberes sobre la ética de la evaluación, pensamos que se puede acompañar en el desarrollo de la reflexión ética relativa a la acción de evaluar, en el cuestionamiento sobre sus valores y sus juicios y todo ello a partir de situaciones y problemas reales. Debemos privilegiar la práctica del diálogo y de la deliberación. También la práctica de la escritura que juega un papel importante de autoorganización y apropiación del propio pensamiento. Para favorecer esta práctica, podemos multiplicar las situaciones de cambio y confrontación dentro del grupo que se constituye en *comunidad de investigación para la formación*.

En el seno de esta *comunidad de investigación* cada evaluador presenta sus proyectos, justifica sus elecciones, deconstruye, reconstruye, descifra sus saberes, contribuye a la edificación, a la formación y a la evaluación no sólo de su proyecto, sino del de los otros. Para la confrontación podemos utilizar subgrupos, reflexiones colectivas sobre los proyectos personales, lecturas cruzadas de producciones individuales, idas y vueltas permanentes de las producciones entre docentes y discentes, todo ello con la intención de apuntar nuevas pistas y cuestionar, más que en aprobar o suspender. En definitiva, vemos que las evaluaciones se conciben, construyen y conducen mediante las interacciones permanentes entre múltiples actores: estudiantes, profesores, familias, empleadores, tutores... Cuando al final se asigna una nota a una producción, es fruto de una deliberación colectiva, de cooperación y de negociación. Hemos de estar especial-



mente atentos a su capacidad de autoevaluación, del retorno reflexivo, de su proyecto global, de su acción.

Al final llegamos a la conclusión de que el buen evaluador —docente o discente— es aquel que se da tiempo para la deliberación, la reflexión, la comprensión, el cambio, para cuestionarse y para dudar. También el buen evaluador sabe pasar el tiempo de la decisión, de la construcción, de la invención, de la acción y de la formalización. Si precipitamos la evaluación el riesgo de pasar de refilón por el lado de la deliberación es grande, y se pondría en peligro la ética del evaluador. No existe ninguna legitimidad para una evaluación precipitada.

## **PRINCIPIOS PARA UNA NUEVA EVALUACIÓN**

Partimos del siguiente concepto de conocimiento: construible, inacabado, contingente, orientado por las finalidades, dependiente de las acciones y experiencias de los sujetos, estructurado por los procesos de conocimiento, forjado en y a través de la interacción del sujeto con su entorno.

1. *Principio de la construcción del conocimiento.* El conocimiento no es sólo un dato: es una construcción. La verdad científica debe cuestionarse para que no sea pura ilusión. Para ello es necesario que se aplique a la realidad social. No se trata de fabricar la realidad sino de contrastarla. Existe un famoso aforismo del poeta Antonio Machado que lo resume: “caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Este principio marca la evaluación en el sentido de que es necesario que sea una evaluación compartida y no unidireccional.
2. *Principio del conocimiento inacabado.* El conocimiento es perfectible. La contingencia del conocimiento depende del sistema científico que le ha permitido emerger. Por tanto, la ciencia sólo da un punto de vista limitado por los *a priori*s científicos que se han tomado como referencia. Además, los conocimientos

pueden ser abordados a partir de sistemas científicos diversos, por eso los conocimientos son necesariamente inacabados. Este principio marca la evaluación en el sentido que pueden darse diversos sentidos a la misma y a la necesidad de que dicha evaluación ayude a la construcción del conocimiento evaluado; por lo tanto, no puede tener un sentido finalista sino formativo.

3. *Principio del conocimiento conveniente a la acción.* El descubrimiento científico goza de “certeza”, que no es lo mismo que “verdad”. El conocimiento puesto al día es el que conviene en aquel momento. Un conocimiento conviene si en una situación definida por un proyecto, aporta una solución apropiada, al igual que para abrir una puerta pueden existir varias llaves, todas ellas adecuadas. Ello no implica que debemos abandonar la búsqueda del conocimiento “verdadero”. Por todo ello debemos ver el resultado de una evaluación como “una posibilidad” que se deberá argumentar para permitir su reproductibilidad y su reconstrucción en función de nuevas aportaciones.
4. *Principio de la consonancia y de la alianza.* Buscar consonancias cuando son percibidas disonancias y buscar relaciones que constituyan conjuntos funcionando en su totalidad. El conocimiento humano busca inventar respuestas para restaurar una consonancia sostenible. Este mismo conocimiento humano busca también enlazar una totalidad de los fenómenos a partir de un proceso de asociación-conjunción. La evaluación debe permitir construir una representación de las disonancias –evaluado/evaluador; realidad/representación– que es percibida en los proyectos que serán evaluados, y valorar respuestas y planes de acción susceptibles de restaurar la deseada consonancia. Debemos valorar la investigación de las relaciones entre las cosas. También debemos valorar el ingenio, como la facultad mental que permite enlazar de manera rápida, apropiada y feliz, las cosas separadas. No deja de ser una concepción constructivista del conocimiento.

5. *Principio teleológico.* No podemos separar el conocimiento construido de las finalidades inherentes a la acción de construir. Este principio se refiere al carácter teleológico del juicio y del razonamiento: es decir, a la capacidad del espíritu humano de elaborar fines (*telos*), en referencia a los cuales ejercerá la facultad de juzgar, de razonar. Todo acto cognitivo tiene un carácter intencional y, por tanto, una finalidad. El conocimiento construido se evalúa en función de la manera como contribuye a las finalidades previamente definidas.
6. *Principio de la experimentación del conocimiento.* El conocimiento está totalmente ligado a la actividad experimentada y vivida por el sujeto. Lo mismo la experiencia que los objetos de experiencia son en cualquier caso el resultado de formas y maneras de hacer y construir esta experiencia, y se encuentran necesariamente estructuradas y determinadas por el espacio, el tiempo y sus categorías derivadas. El conocimiento no puede ser el resultado de una recepción pasiva, sino el producto de la actividad del sujeto. Lo importante es lo que el sujeto experimenta y no podemos concebir un conocimiento significativo independientemente de nuestra experiencia. Por tanto, evaluamos nuestras hipótesis y proyectos cuando los confrontamos con el entorno, con nuestro entorno, con nuestra experiencia, ya que nuestros conocimientos comienzan con la experiencia.
7. *Principio del conocimiento por la interacción.* El conocimiento es el fruto de una interacción del sujeto conocedor y del objeto de conocimiento. De lo dicho se desprende que se conoce científicamente por y en la interacción. El conocimiento expresa la inteligencia de la experiencia del sujeto conocedor, y la interacción del sujeto y del objeto que representa. La acción de conocer no se inicia ni por el conocimiento en sí, ni por el de las cosas como tales, sino por su interacción. Orientando simultáneamente hacia los dos polos de esta interacción, se organiza el mundo organizándose él mismo (Piaget, 1980). Este principio liga con el

siguiente de la recursividad. Nos marca una evaluación ligada al entorno, a la experiencia, y a la interacción con el medio y entre evaluador y evaluado.

8. *Principio de recursividad*<sup>12</sup> *del conocimiento*. El conocimiento establecido y el proceso de conocimiento que lo establece se estructuran recíprocamente. “La inteligencia (...) organiza el mundo organizándose él mismo” (Piaget, 1980:311). El orden del mundo es el que meto en mi cabeza; organizando mi comprensión, yo organizo el mundo. Hay recursividad en aquello que está en vías de construirse en los procesos mismos de construcción. Esta propiedad se desprende del hecho que el conocimiento es a la vez un proceso y un resultado. El conocimiento se identifica con el proceso que le da vida en tanto que resultado de este proceso. Es un proceso activo el que produce un resultado. El carácter recursivo del conocimiento es fruto de la interdependencia entre el fenómeno percibido y su conocimiento construido. “Cambiano lo que conoce del mundo, el hombre cambia el mundo que conoce. Y cambiando el mundo en el que vive, el hombre se cambia a sí mismo” (Dobzhansky, 1966: 391). Por todo ello, nuestra evaluación deberá tener en cuenta la capacidad de cambio —de influencia exterior— del conocimiento que ha construido el evaluado.

Después de apuntados estos ocho principios nos damos cuenta rápidamente que los cuatro últimos son los que nos marcarán claramente cómo debe ser la evaluación de calidad en los alumnos que producen saberes.

---

12 Recursividad: que puede ser repetido, teóricamente, un número indefinido de veces al aplicar la misma regla, por vía de un automatismo. Podemos hablar de proceso recursivo y de construcción recursiva.

## EVALUACIÓN Y PRODUCCIÓN DE SABERES

Al inicio de este último apartado, conviene distinguir la evaluación que va ligada a una concepción bancaria del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, que tiene por objetivo la transmisión de conocimiento/información por parte del docente y de consumo por parte del estudiante, de aquella evaluación que va ligada a una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el docente guía al estudiante para que éste produzca saber, le ayuda en el camino de transformar la información en conocimiento y los conocimientos en saberes propios, personales. La primera evaluación es simple: consiste en reconocer en el alumno los rasgos “implantados” por el profesor, en “comprobar” que ha aprendido lo mismo y de la misma manera que el docente. Bien diferente es la segunda evaluación, ligada a la producción de saberes, y que vamos a intentar plantear en este último apartado.

Según lo expuesto anteriormente, la evaluación debería poseer las siguientes características: radical, contingente, consonante y sistémica, teleológica, experiencial, interaccionista y dialéctica. *Radical*, por todos y cada uno de los ocho puntos siguientes:

1. Debería ser una evaluación compartida y no unidireccional.
2. Pueden darse diversos sentidos a la evaluación y a la necesidad de que dicha evaluación ayude a la construcción del conocimiento evaluado; por lo tanto, no puede tener un sentido finalista sino formativo.
3. *Contingente*. La evaluación se plantea como “una posibilidad” que se deberá argumentar para permitir su reproductibilidad y su reconstrucción en función de nuevas aportaciones.
4. *Consonante y sistémica*. La evaluación debe permitir construir una representación de las disonancias (evaluado/evaluador; realidad/ representación) percibida en los proyectos que se van a evaluar, y valorar respuestas y planes de acción susceptibles de restaurar la deseada consonancia.

5. *Teleológica*. El conocimiento construido es evaluado en función de la manera en que contribuye a las finalidades previamente definidas.
6. *Experiencial*. Evaluamos nuestras hipótesis y proyectos cuando los confrontamos con el entorno, con nuestro entorno, con nuestra experiencia, ya que nuestros conocimientos comienzan con la experiencia.
7. *Interaccionista*. Una evaluación ligada al entorno, a la experiencia y a la interacción con el medio, y entre evaluador y evaluado.
8. *Dialéctica*. Nuestra evaluación deberá tener en cuenta la capacidad de cambio —de influencia exterior— del conocimiento que ha construido el evaluado.

¿Cómo llevar a cabo esta evaluación? Nuestro texto se especificará en plural ya que entendemos que se trata de docente y discente a la vez, de los dos protagonistas en la producción del saber.

En primer lugar debemos analizar la finalidad de la producción, si supera el conocimiento inicial de la misma, si aporta algo más que la interpretación dominante, si tiene datos innecesarios o indefinidos. Si la producción plantea, en términos innovadores, un problema concreto del mundo social. Pero podemos ir más lejos y comprobar si supera la simple voluntad de poner en relación diversos fenómenos y, en cambio, plantea nuevos puntos de vista. Es decir, si su finalidad científica es ambiciosa. Esto se puede concretar en dos puntos: a) si los métodos utilizados para su producción fortalecen el conocimiento científico de las Ciencias Humanas y Sociales (CHS); y b) si contribuyen a elaborar una teoría integrada —transdisciplinaria— de las CHS. Son éstas las que aún luchan por su inteligibilidad científica que nace de la confrontación del fenómeno —producción, en nuestro caso— con una referencia científica que sirve de proyecto de decodificación (la teoría científica en su paradigma, y más exactamente, el conjunto paradigmático —Khun, 1983— en el cual se inserta la teoría

como un mecanismo cognitivo que transforma la “realidad del fenómeno” en representación).

En segundo lugar debemos analizar los problemas epistemológicos ligados a la constitución de los referentes de la producción y del productor. Las producciones que analizamos no son realidades puras, sino interpretaciones referenciales puestas en práctica y estas interpretaciones concilian dos exigencias: veracidad y realidad. Siempre tenemos, tanto en las actividades científicas como en las de la vida ordinaria, horizontes de referencia que mediatizan nuestra forma de juzgar, de ser, de hacer. Estos procesos de percepción-valoración del mundo funcionan en dos niveles epistemológicos distintos: a nivel empírico, el de los actores en situación (son los procesos primarios de la contextualización), y a nivel intelectual científico de análisis de los fenómenos (son los procesos científico-intelectuales de la contextualización). Estos procesos deben ser explicitados, pero ¿cómo? Investigando la forma (la psicología de la forma), el sistema de pertinencia (psicología fenomenológica), el marco de la experiencia (interaccionismo simbólico), la tipificación de las situaciones (sociología fenomenológica), la utilización de etnométodos (etnometodología). Debemos observar y analizar la producción construida por el actor o actores como construcción social de la realidad.

En tercer lugar, debemos explicitar las reglas de la construcción del contexto científico de referencia de la producción (generalmente responden a principios metodológicos cualitativos). Y después, comprobar si se han aplicado de manera rigurosa. Dado que estas reglas son complejas y no evidentes e intuitivas, debemos comprobar si la formulación es clara, si las reglas de razonamiento y argumentación son apropiadas, si el contexto científico elegido es correcto, si es una verdadera producción fruto de un trabajo intelectual y científico, si lo que conocemos se puede verificar con los análisis realizados, si las validaciones son razonamientos hechos en el interior del contexto y

con sus reglas... Examinar la producción en relación a los problemas planteados.

Dado que una producción es un conocimiento por experimentación, en cuarto lugar debemos verificar si ha satisfecho el principio de experimentación. El productor debe estar en contacto con los fenómenos que explora. Sea el mundo de las ideas –filosofía– o el mundo de la fenomenología social, en la exploración o en la confrontación. Puede explorar el mundo material o ponerse en situación de actor que explora. En cualquier caso, al productor se le exige saber que esté en contacto con los fenómenos concretos que quiere convertir en conocimiento. Aunque el productor no parte de cero. Puede utilizar los “saberes institucionalizados” y puede utilizar los instrumentos conceptuales para su producción. ¿Cómo lo evaluaremos? En primer lugar, debemos explicar nuestra sensibilidad epistemológica y teórica, algo que todos poseemos necesariamente, así como los macroconceptos<sup>13</sup> que hemos utilizado como instrumentos de trabajo de partida. ¿Qué saberes institucionales hemos utilizado a lo largo de la producción? ¿Cómo se ha ido construyendo, progresivamente, hasta la producción final? Este conocimiento por la experiencia obliga al productor a estar “sobre el terreno”, con una actitud de descubrimiento y de interrogación del problema planteado. Debe tener ideas generales sobre las cosas que pretende descubrir y debe saber y admitir que sus experiencias pueden conducirlo más lejos de lo que sabe.

En quinto lugar debemos analizar la producción a través de la interacción. Interacción intelectual con los objetos de estudio, en relación con los objetos del mundo que quiere conocer y del que deberá hacer surgir sus “significados”. Nada se conoce aisladamente. El mundo

---

13 Los macro-conceptos son amalgamas coherentes pero “borrosas” de nociones analógicas en las cuales el investigador puede encontrar un punto de partida para su construcción. Partiendo de una noción borrosa, el investigador se esfuerza por precisarla hasta elaborar una definición que satisfaga a su problema.



a conocer es un mundo de relaciones entre las cosas. Es necesario investigar las interacciones y hacer surgir, a través de ellas, sus significados. La interpretación final plasmada en la producción que debemos evaluar, llena de sentido, encuentra sus fuentes en los distintos procesos de contextualización que surgen del conjunto de significados. En la confrontación en la evaluación emergerán significados que darán sentido a la producción y facilitarán su comprensión.

Con los anteriores cinco apartados no queremos agotar los distintos puntos de análisis para la evaluación de una producción, sino más bien apuntar una nueva forma de evaluación que forma parte de la producción y no le es ajena como hasta ahora. Se trata de un elemento intrínseco de la producción y que la mejora como parte del proceso. No debemos olvidar que no se trata de una producción finalista sino de una producción en constante construcción para provocar el cambio y la mejora *en* y *de* su entorno.

## **EPÍLOGO**

Hemos pretendido presentar una propuesta de evaluación holística aplicada a la producción de saberes. Una evaluación continua, integral, personalizada, propia de la educación en alternancia, a la que hemos hecho referencia.

Una evaluación holística que tiene en cuenta que el ser humano se desarrolla constantemente, que se va construyendo mentalmente un mapa global de la realidad, que interacciona constantemente y que organiza la realidad en sistemas. Tener en cuenta todos estos elementos no es fácil, pero he ahí el reto que no podemos conseguir si no implicamos todos estos elementos en la evaluación que es, como hemos repetido, el marco que define todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CRONBACH, J.L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- DEWEY, J. (1939). *The Theory of Valuation*. Chicago: University of Chicago Press.
- DEWEY, J. (2008). The Later Works, 1925-1953: 1938-1939/Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays, vol. 13. Illionis: Southern Illinois University Press.
- DOBZHANSKY, T. (1966). *L'homme en évolution*. Paris: Flammarion.
- DE PERETTI, A. ; BONIFACE, J. ; LEGRAND, J. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en education. Guide pratique*. Paris: ESF
- FERNÁNDEZ, J. (1991). La evaluación de la calidad docente. En: *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.
- KELLAGHAN, T. (1982). *La evaluación educativa*. Bogotá: Universidad Pontificia Javierana.
- KIDDER, L. (1981). Qualitative research and quasi-experimental frameworks. En: *Scientific inquiry and the social sciences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KUHN, T. (1983). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- LINCOLN, S.; GUBA, E. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. En: *Naturalistic evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MACDONALD, B. (1971). The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach. *Theory into Practice*, 10, 3, 163-169.
- MACDONALD, B. (1976). Evaluation and the control of education. En: *Curriculum evaluation today: trends and implications*, 125-136. London: McMillan.

- MORIN, E. (1996). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Editions du Seuil.
- NOWALOWSKI, J.; BUNDA, M.; RUSSELL, W. (1985). *A Handbook of Educational Variables*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- PARLETT, M.; HAMILTON, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En: *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.
- PIAGET, J. (1980). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux-Niestlé.
- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. En: *Perspectives on Curriculum Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1)*. Chicago: Rand McNally.
- SCRIVEN, M. (1973). Goal-free evaluation. En: *School evaluation: The politics and process*, 319-328. Berkeley: Mc Cutchan.
- SCRIVEN, M. (1974). Prose and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3, 1-4.
- SCRIVEN, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness: Edgepress
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva*. Barcelona: Graó
- STUFFLEBEAM, D. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 3-21.
- STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. (1993). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós-MEC.
- TYLER, R. (1942). General Statement on Evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.

# La sociedad civil y su responsabilidad en los logros educativos

*Bernard Tranchand<sup>14</sup> (Francia)*

Me gustaría exponer algunos puntos de vista que me parecen útiles para entender la importancia del compromiso de la sociedad civil en la organización y evolución de nuestras sociedades.

En primer lugar, los gobiernos de nuestros países se inscriben en la construcción de una historia común a todos los pueblos, en particular en este período marcado por una característica propia de nuestro siglo: la rapidez de la comunicación, y —como destaca Jean-Claude Gimonet en este mismo libro— una *planetarización* del conjunto de las relaciones entre los hombres.

En segundo lugar, defiendo la idea de que el futuro no está nunca escrito de antemano, sino que depende de las elecciones que seamos capaces de asumir. De ahí la imperiosa necesidad de no dejar el cuidado y la responsabilidad de las decisiones únicamente en manos de los elegidos, los *electos*.

En tercer lugar, vivimos en un mundo inseguro y en continuo cambio, donde las economías son interdependientes. Un mundo donde tenemos que interrogarnos permanentemente acerca de nuestro lugar relativo en el concierto mundial. Un mundo donde la referencia política ya no encuentra su origen en las doctrinas o las ideologías, sino en una evaluación relativa de la situación en función de lo que hemos sido y lo que somos con respecto a los demás.

---

14 Bernard Tranchand es el Secretario General de la AIMFR.

Y por consiguiente, en cuarto lugar, la necesidad permanente de realizar un diagnóstico, hacer balance de nuestras fuerzas y flaquezas, que de hecho son siempre relativas, para así poder esbozar una visión de nuestro lugar en el mundo.

Este proceso de diagnóstico nos obliga a salir de nosotros mismos y de nuestras seguridades, y a consultar y confrontar nuestras ideas. Esto es indispensable para sostener y posteriormente dar crédito a nuestras elecciones para un futuro común. Un futuro en el que cada uno de nosotros sea capaz de entender *cómo y por medio de qué* vías lo podremos alcanzar.

Así pues, ante esta visión del mundo tal y como lo vivimos, no se trata exactamente de decir lo deseable en función de lo posible, sino de elegir lo que se quiere en función de lo que se es. Por consiguiente se trata, insisto, de un asunto de voluntad, de elección política en el sentido noble de la palabra.

Ante esta complejidad que acabo de exponer demasiado rápidamente, se mide mejor la función ineludible que puede y debe desempeñar la sociedad civil organizada para interrogar, anticipar, elaborar, guiar, incluso acompañar a los responsables políticos.

En numerosos países se organizan formas de consulta de los ciudadanos. Se habla mucho de “democracia participativa”. Esto quiere decir que se consulta al ciudadano, se le invita a exponer su opinión, y no obstante no tiene que rendir cuentas a nadie. Este modo de participación, en mi opinión, se parece más bien a un sondeo, a una consulta.

Existen otras formas más elaboradas que agrupan a la sociedad civil organizada en Asambleas (Consejos de Desarrollo, Consejos Económicos y Sociales, Regionales, Nacionales e Internacionales). Estas Asambleas se componen de representantes del mundo de la economía y la empresa, del mundo de los representantes de los sindicatos de trabajadores, en general de los representantes del mundo asocia-

tivo. Todas estas organizaciones se ocupan de la realidad del terreno y deben rendir cuentas a sus afiliados, por ello podemos pensar que tienen una legitimidad de representación más objetiva.

A menudo reconocidas por ley, tienen como misión el análisis y estudio de las situaciones económicas y sociales, y deben construir preconizaciones para elaborar los límites de soluciones eficaces en función de los ciudadanos. Este aporte de la sociedad civil contribuye a ayudar a los *electos* por la voluntad popular a decidir y posteriormente a poner en práctica políticas que intenten responder a las necesidades cada vez más complejas de nuestra vida en las sociedades interdependientes.

Esta forma de participación responsable de los ciudadanos permite abordar con mayor amplitud la complejidad de las problemáticas que se nos imponen, obliga a la escucha, a la concertación y a la búsqueda de consenso. Actúa sin buscar el poder, con el único objetivo de conseguir una mejora permanente de las condiciones de vida de los hombres y, esperémoslo, para una mayor justicia, equidad y solidaridad.

El tema de este breve artículo se sitúa en este contexto: ¿cuál es la importancia de la implicación concreta de la sociedad civil para el éxito de los jóvenes en materia educativa y de formación profesional? Por eso, convendría volver a la idea que presentaba al inicio: *tener un proyecto común, una visión común*.

Apostar por los habitantes del país, que tienen una cierta visión, incluso una ambición, acerca del futuro de sus jóvenes y también de su territorio, es fundamental. Este libro está lleno de aportaciones que ayudan a comprender dicha importancia. Y en este sentido creo que los CEFFA constituyen verdaderos actores de la sociedad civil organizada porque la noción de *proyecto común, visión común y proyecto compartido, visión compartida*, es capaz de movilizar. Se trata de la dimensión estratégica y política.

Para aclarar al mismo tiempo la importancia del proyecto común y la movilización indispensable de los actores de la sociedad civil, podemos tomar el ejemplo de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA). Por una parte, considero que forman parte de la sociedad civil organizada; por otra, inscriben sus acciones en la ambición filosófica de aportar a las generaciones futuras los medios intelectuales para construir un mundo mejor y más solidario, más equilibrado, promoviendo la responsabilidad, la creatividad y la libertad de iniciativa por medio de la formación (Gimonet, 2008; García-Marirrodriaga y Puig, 2007).

Las familias agrupadas en asociaciones tienen una visión clara de lo que desean para sus jóvenes y su territorio. Las familias confían en el futuro, se lo imaginan y lo esperan mejor de lo que han vivido, más sereno, más solidario, más seguro en lo que se refiere a la economía, la alimentación, la salud y muchos otros aspectos. Tienen un proyecto, un visión común, un verdadero motor para la acción (Chenu, 1982). Están dispuestas, junto con el medio que les rodea, a comprometerse para organizar la formación de sus hijos, pero no pueden conseguirlo sin ayuda. Necesitan el compromiso de los estados y de los colectivos públicos correspondientes (Puig, 2006).

Disponer de familias comprometidas en sus territorios acerca de la problemática de la formación debería ser una gran riqueza para todas las naciones. En efecto, esto constituye para los países la prueba del desarrollo de la democracia y del desarrollo económico. Es la casi certeza de disponer de hombres y mujeres capaces de generar riquezas, organizar solidaridades e inscribir el país en el terreno de los intercambios pluridimensionales mundiales en ámbitos sociales, económicos y culturales, contribuyendo de este modo a la notoriedad del propio país en el contexto mundial.

Podríamos entonces preguntarnos: ¿las administraciones y los gobiernos solicitan suficientemente a estas familias? Permítanme que no dé

respuesta a esta pregunta, sino que deje en sus manos el contestarla. En todo caso, afirmo que los CEFFA constituyen un ejemplo elocuente de esta capacidad de movilizar a los actores de un territorio para captar las necesidades de formación y de desarrollo de dicho territorio. Hemos realizado diversos estudios en muchos países y estos Centros, por medio de las asociaciones, son auténticos laboratorios de búsqueda de soluciones para resolver de forma concreta las problemáticas identificadas. En este sentido, podemos decir que constituyen *verdaderos actores de la sociedad civil organizada*.

Podemos confiar en las familias para hacerse cargo de sus preocupaciones y también para ser capaces de correr riesgos, para atreverse a crear e inventar sin complejos, y los resultados están ahí (algunos en este libro). Por ejemplo, los CEFFA de Brasil demuestran que, al igual que los de Francia y otros muchos países, después de haber formado a hijos de agricultores, pasaron a una diversificación de las formaciones para dar respuesta a las necesidades del medio rural. También se lanzaron a la puesta en funcionamiento de otras formaciones más *rurales* que generan nuevas esperanzas para los jóvenes, así como una nueva dinámica económica de los territorios. Somos testigos a diario de la alegría de estos jóvenes que vuelven a ganar confianza en sí mismos, que crean sus propias empresas, que construyen proyectos para sus comunidades y para sus países. Vemos cómo evolucionan, pasando de tener una actitud individualista a una visión colectiva con enfoque personalista.

Podríamos tomar otros ejemplos donde la sociedad civil se ocupa de resolver problemas relacionados con el hábitat, la violencia, la exclusión, o por nombrar otros temas más positivos, la reinserción social gracias al trabajo, y también el acompañamiento de niños o de ancianos.

La sociedad civil actúa como captor eficaz de las necesidades de nuestras sociedades y demuestra una gran sensibilidad, relacionada



probablemente con la proximidad de los actores ante la realidad de los problemas de la vida. Posteriormente, por el hecho de ser ligeras, estas asociaciones que constituyen la sociedad civil son reactivas, capaces de demostrar una gran creatividad e iniciativa, economizan en medios, se caracterizan por su flexibilidad de intervención, y son un auténtico laboratorio de investigación, desarrollo e innovación de la sociedad. En el mundo planetario actual, representan un aire de modernismo que permite hacer frente a las problemáticas de nuestros conciudadanos.

Llegados a este punto, me gustaría apuntar algo muy importante: no esperemos todo de nuestros gobiernos, porque no tienen la capacidad de resolver las urgencias sociales, ya que a menudo están muy alejados de las realidades de base, absorbidos por sus reglas administrativas. Actuemos nosotros como sociedad civil para construir el mañana, y comuniquemos con mayor alcance para ayudar a nuestros representantes en sus decisiones. Tenemos el deber de comunicar, de alertar a la opinión pública.

Para volver al ejemplo de los CEFFA, ellos se adaptaron a la transformación de la sociedad rural haciendo evolucionar profundamente sus ofertas formativas. Acogen hoy en día a jóvenes en formaciones de comercio, artesanía, construcción, mecánica, servicios a las personas, comercio... Han sabido asociarse con otros sectores profesionales, entablar relaciones con los oficios y los nuevos lugares de la formación, implicar a nuevos actores, y poner en movimiento numerosos medios económicos, profesionales y humanos.

El impacto en el desarrollo local, la calidad de la formación, los resultados obtenidos en los exámenes de inserción profesional, y también la implicación de los jóvenes para construir el futuro de los territorios, son elementos que contribuyen a hacer de estos centros un actor ineludible del progreso local. Hoy en día, todos reconocemos su eficacia, tanto los poderes públicos como las administraciones.

Una prueba del impacto y del compromiso de la sociedad civil sobre los responsables políticos es la obtención del reconocimiento de la alternancia y la aceptación de la responsabilidad financiera de estos establecimientos educativos por parte del gobierno. Todo ello se traduce concretamente –para el caso de los CEFFA franceses, llamados MFR– en el voto de una ley en el Parlamento francés en el año 1984 y, hecho muy extraño, sin ninguna oposición política. Sin embargo, fue necesario un proceso lento, de casi 50 años, para poder alcanzar este logro (Nové-Josserand, 1987; Chartier, 1997).

Para retomar algunas ideas de una amiga guatemalteca que se preguntaba por dónde comenzar ante la amplitud de la tarea por realizar en el ámbito pedagógico, organizativo y del reconocimiento de los NUFED, me permito decirle que tiene que conservar todas las esperanzas, porque en Francia tuvimos que luchar casi 50 años para conseguir el reconocimiento oficial por ley del trabajo de los pioneros.

A modo de resumen, querría insistir en algunos puntos:

- Este resultado es el fruto de un importante trabajo de terreno, de todos los actores en el seno de cada asociación de la sociedad civil.
- Es también el resultado de un largo diálogo con los poderes públicos durante décadas, donde hemos tenido que argumentar y comunicar, para poder crear relaciones y confianza.
- Finalmente, se trata de resultados considerables que pueden compararse sin problema alguno a los del sistema público, y que son el fruto de la calidad del trabajo de los monitores, su profesionalidad y su confianza en los jóvenes.

Pero para ganar, es necesario que la sociedad civil rechace un enfoque partidista. No es ni de izquierdas ni de derechas. Debe situarse por encima de las luchas partidistas. Como dice Duffaure (1985), tiene como misión conciliar esta función de servicio público a la que

respondemos, y esta posibilidad del sector privado de emprender, intentar y arriesgarse.

El compromiso de los actores locales es eficaz porque responsabiliza a todos los actores de un medio geográfico, socioeconómico y profesional, y porque coloca, gracias a la alternancia, a todos los actores —padres de familia, empresas, formadores y alumnos— en situación de búsqueda permanente, de análisis y construcción de soluciones que desembocan en mejoras de las condiciones de vida y de producción de un sector.

Para volver al tema de la educación y de la alternancia, que es el centro de nuestras discusiones, podemos afirmar que gracias a esta pedagogía de la interrogación, el asombro y la acción, los jóvenes son actores de su propia formación. Se organizan relaciones singulares entre los diferentes actores de un territorio, se pacifican las relaciones entre generaciones. Los adolescentes encuentran ante ellos a adultos congruentes y orgullosos de transmitirles sus conocimientos y sus pasiones por la profesión. Se construyen relaciones sociales y se facilitan los aprendizajes. La historia que transmiten los adultos enriquece la fogosidad de la juventud y da un sentido a la acción. El proyecto del joven y su inserción en la sociedad se convierten en la preocupación prioritaria de todos.

El compromiso de los actores por un proyecto común ayuda a los individuos a pasar de un enfoque individual a la dimensión social, personal y colectiva. Y en este aspecto, espero que sea útil el ejemplo de los CEFFA en todo el mundo. En silencio, y a menudo sin medios, pasaron de la experiencia de Lauzun en una pequeña aldea de Francia a un desarrollo internacional.

Este éxito es lo suficientemente edificador para sentar las bases de una metodología original, que hay que sistematizar y difundir para garantizar un desarrollo sostenible y, sobre todo, para garantizar

una organización de la sociedad equilibrada, fuente de inspiración para nuestros responsables políticos. Tenemos que movilizarlos para comunicar sin complejos nuestra experiencia y conocimientos del tema. No obstante, las familias y la sociedad civil organizada no pueden asumir solas la carga de algo que incumbe prioritariamente a los Estados, en concreto la misión esencial de educación, junto a la de la salud y la protección de los individuos. Dichos Estados han de comprender que invertir en la formación y en la educación global de la juventud no es sino preparar el futuro y mejorar a largo plazo la riqueza del país.

Ayudar a las familias a responsabilizarse de la tarea de organización de un sistema educativo y de formación profesional de sus hijos, es crear un acto de gestión muy democrático, ya que implica demostrar confianza en la célula de base de la sociedad que es la familia. Es liberar la creatividad de un pueblo, hacerle autónomo y confiar deliberadamente y *a priori* en los hombres y mujeres para construir lo más deseado por los padres de familia, en cualquier lugar del mundo: *un futuro para sus hijos*.

De forma más general, implica hacer la elección de la promoción colectiva de las personas y las familias, y por consiguiente, de todo un territorio. Se trata también, en mi opinión, de reconciliar al ciudadano con el compromiso político e invitarle a pensar de forma global actuando a nivel local. Además, nuestra Asociación Internacional —la AIMFR— nos aporta una dimensión complementaria: medir, con humildad pero con certeza, la parte de nuestra contribución a la construcción de solidaridad entre los pueblos, y así aportar nuestro pequeño grano de arena a la construcción de una parcela de paz en nuestro planeta. Los responsables asociativos y los equipos de formadores de los CEFFA pueden estar orgullosos de esta contribución ligada a su compromiso.

Más que nunca, los CEFFA aportan un aire de esperanza para el futuro de la juventud y de las poblaciones del medio rural. Y la actualidad nos demuestra, con los acontecimientos que azotan a nuestras economías (estratos del hambre, crisis energéticas), que nuestro proyecto —nuestra visión— está de actualidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARTIER, D. (Ed.). (1997). *Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale*. Maurecourt: Éditions UNMFREO.
- CHENU, M. (1982). *Association et participation*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- DUFFAURE, A. (1985). *Éducation, milieu et alternance*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG, P. (2007). *Formación en Alternancia y Desarrollo Local. El Movimiento Educativo de los CEFFA en el mundo*. Col. AIDEFA-AIMFR. Rosario: Tecnograf Ediciones.
- GIMONET, J. C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales*. Col. AIDEFA-AIMFR. Paris: L'Harmattan.
- NOVÉ-JOSSERAND, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. Paris: France-Empire.
- PUIG, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Tesis Doctoral no publicada (Universidad Internacional de Cataluña).

# Pobreza, desarrollo y educación: una visión ética y sostenible

Roberto García-Marirrodriaga<sup>15</sup> (España)

## RESUMEN

El contexto de crisis global que comenzó en 2008, con la coyuntura de altas subidas en los precios del petróleo y de los alimentos, afecta especialmente a los pobres. El hambre y la pobreza siguen avanzando y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, están lejos de cumplirse en muchas regiones del planeta. Por eso se necesita una movilización de personas e instituciones que sean capaces de *globalizar la solidaridad*.

Pero no podemos olvidar otras crisis muy importantes, como las de la familia y la educación. Una clave para el logro del desarrollo sostenible, es la *visión positiva y antropológica del propio concepto de desarrollo* que coloca a la persona en el centro de todos los procesos. La educación se adivina también como un elemento de importancia relevante. La pedagogía de la alternancia, que parte de la experiencia, se inspira en el personalismo, pone en valor a la familia, educa en libertad para el proyecto de vida, proporciona instrumentos para la autoconstrucción de una vida digna y despierta el deseo de continuar la formación personal a lo largo de la vida, es una alternativa ética y sostenible que puede responder a los desafíos que tiene la humanidad en los albores del siglo XXI, tanto en el ámbito rural

---

15 Roberto García-Marirrodriaga, Doctor Ingeniero Agrónomo por la Universidad Politécnica de Madrid (España), es Director de Proyectos de SIMFR para América Latina y el Sudeste asiático.

como en el urbano, en los países en desarrollo como en los países desarrollados.

## **LA GLOBALIZACIÓN DE LA CRISIS**

Los que formamos parte del Movimiento de los CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia), compartimos una preocupación por el bien común de las nuevas generaciones, por su educación y por su desarrollo como personas en el ámbito de su familia y de su comunidad inserta en un territorio que debe progresar a la vez que los jóvenes. Esa preocupación es la misma que tenían los aventureros que iniciaron, casi por casualidad, la pedagogía de la alternancia hace más de 70 años.

Sin embargo, el contexto en el que nos encontramos actualmente parece que no favorece nuestras aspiraciones y nuestro trabajo, porque es un contexto de crisis (una crisis que afecta principalmente a los pobres). En un mundo global, también la crisis parece globalizarse, aunque tiene sus matices en las diversas regiones del mundo. En todo caso, podemos partir de algunos puntos comunes que nos colocan en situación de emergencia ante las crisis en cuestiones como la identidad, la cultura, la persona, la familia, la libertad, el bien común, la educación, el hambre, la pobreza...

### ***Identidad, familia, educación***

La crisis de identidad responde a que, algunas veces, las comunidades humanas —continentes, naciones, regiones, familias— olvidan sus raíces sin darse cuenta de que conocerlas y ponerlas en valor, es indispensable para mantener la identidad (García-Marirrodriaga y Puig, 2007) y para responder a preguntas trascendentales: *¿quiénes somos?*; *¿de dónde venimos?*; *¿adónde vamos?* Especialmente en Europa, imposible de comprender sin una referencia a sus raíces cristianas y al legado de Grecia y Roma, no se reconoce la propia herencia

histórica y cultural y parece que se ha perdido el norte. En efecto, es difícil encontrar entre los mandatarios del Viejo Continente a alguno que sea realmente líder. Y, en ausencia de personas o de corrientes de pensamiento sólidas, es fácil caer en algunas desviaciones peligrosas basadas en ideologías. Las contundentes palabras de la Canciller Merkel en la Cumbre de Davos celebrada en enero de 2007 expresan esta realidad: “tenemos que dar un alma a Europa; tenemos que encontrar el alma de Europa”. Pero en nuestro mundo global, parecidos problemas aparecen también en otros continentes. Por ejemplo en África, donde algunos gobiernos parecen haber hecho de la corrupción un modelo consolidado, o en algunos países de América Latina cuyos gobernantes han convertido el populismo en su forma de hacer política. Cuando la gente pregunta cómo se puede lograr el progreso de los países en desarrollo, la respuesta siempre contiene una llamada a lograr una clase dirigente con valores. Y eso requiere una labor profunda de formación y educación tanto de los jóvenes como de los adultos.

Más grave aún es el deterioro de la *familia, célula básica de la sociedad*, que cuando está bien articulada es motor de desarrollo, fuente de capital humano, pilar de estabilidad democrática. La familia es, sobre todo, un fin en sí misma y apoyarla es confiar en las potencialidades del ser humano, dignificarlo, ampliar sus posibilidades, hacer crecer su libertad real (Kliksberg, 2004 y 2005). Redescubrir el valor de la familia permitiría constatar cómo es un modelo de vida, de educación, de cultura, de espiritualidad. Si algunos gobiernos se jactan de promover políticas familiares cuando en realidad están favoreciendo, por ejemplo, el drama del aborto —primera causa de muerte en Europa—, *no estamos sólo ante una crisis en la familia, sino ante una crisis del concepto mismo de persona, de libertad, de bien común*. Y estas crisis afectan a la educación. A su vez, una crisis en la educación facilita que no se entienda qué es el bien común y qué es el hombre y su libertad.



## ***Hambre y pobreza***

El 8 de septiembre de 2000, los 189 países miembros de las Naciones Unidas aprobaron la “Declaración del Milenio”. En ella se comprometieron a realizar las políticas necesarias para que en el año 2015, millones de personas puedan vivir con dignidad. Pero lamentablemente, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) están lejos de cumplirse. Cerca de 1,000 millones de personas siguen malviviendo con menos de 1 US\$/día y casi igual cantidad con menos de 2 (Figura 1). América Latina es, además, el continente más desigual del mundo: el 5% de la población percibe el 25% del ingreso nacional en cada país, y el 10% más rico un 40% (BID, 1999). Para el caso de Guatemala, el 1% de la población de ingreso más alto disfruta de Q44,800 mensuales; mientras tanto, el 20% de la población de ingreso más bajo sólo dispone de Q648 para pasar el mes (PNUD, 2001).

El primer ODM es erradicar la extrema pobreza y el hambre<sup>16</sup> y tiene dos metas. Según diversos informes de la FAO y del PNUD, para el caso de Centroamérica y respecto a la Primera Meta (“reducir a la mitad la proporción de personas que padecen hambre entre 1990 y 2015”), se puede observar que en todos los países el número absoluto de personas subnutridas en el año 2000 ha aumentado respecto a 1990. El mayor aumento se ha experimentado en Guatemala, con 1,5 millones de personas. Si nos fijamos en las cifras en función de la población total de cada país, se observa una reducción en el porcentaje de la población subnutrida de Honduras entre los años 1990 y 2001. Por el contrario, Nicaragua, Guatemala y El Salvador reflejan un aumento en el mismo período. En el caso de Guatemala, el número de personas subnutridas ha aumentado un 13%.

---

16 El hambre (FAO, 2008) se define como un estado presente y futuro de inseguridad alimentaria y nutricional y puede manifestarse como subnutrición (déficit en el consumo diario de energía alimentaria) o desnutrición (inadecuada absorción de nutrientes).

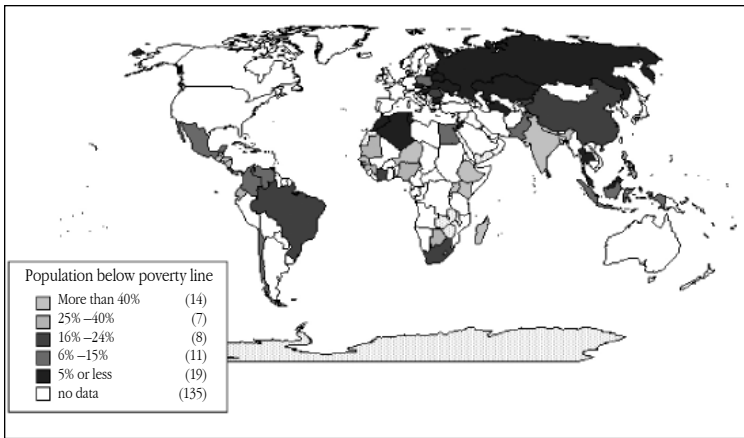


FIGURA 1. POBLACIÓN QUE VIVE CON MENOS DE UN DÓLAR AL DÍA. Fuente: FAO, 2000

Respecto a la Segunda Meta (“reducir a la mitad la proporción de personas con ingresos menores de 1 dólar al día entre 1990 y 2015”), observamos que casi todos los países de la Región redujeron su número absoluto de personas viviendo en pobreza extrema entre los años 1994 y 1998. El descenso más importante lo experimentó Guatemala, que redujo su población pobre en casi 1 millón de personas. Pero en el año 2000 (FAOSTAT, 2003), el 56,2% de la población guatemalteca seguía afectada por la pobreza (un 74,5% en las zonas rurales).

Si hablamos de toda América Latina, aún persisten dos grandes paradojas que ilustran profundos contrastes: el hambre y la desnutrición crónica infantil, a pesar de producirse suficientes alimentos, por un lado; por otro, la persistencia de elevados niveles de pobreza rural, a pesar del dinámico crecimiento de la economía y la agricultura (FAO, 2008). La producción de alimentos en la región excede en un 30% las cantidades de proteínas y calorías necesarias para satisfacer los requerimientos energéticos de su población. En contraste, más de 52 millones de personas (el 10% de la población) no tienen acceso suficiente a alimentos y 9 millones de niños sufren desnutrición crónica

(en todo el mundo, esta dramática cifra supera los 120 millones de niños). *La persistencia del hambre en la región no es, por tanto, una cuestión de falta de alimentos, sino resultado de un insuficiente acceso a los mismos.* Ignorar el fracaso de la distribución de alimentos es gravemente inmoral.

### ***Pobreza y educación***

Entre el 72 y el 96% de las familias latinoamericanas en situación de pobreza o indigencia, tienen padres con menos de nueve años de instrucción (CEPAL, 1997). La pobreza conduce a un nivel de educación limitado, que lleva a formar familias con una escolaridad reducida, lo que influirá en mantener destinos familiares de pobreza intergeneracionalmente. El impacto de la pobreza sobre la familia en América Latina es un tema ético central (Kliksberg, 2005).

*Las relaciones entre escaso nivel educativo y pobreza son evidentes:* se estima que con menos de 11 años de escolaridad, difícilmente se puede salir de la pobreza (Kliksberg, 2005). En otras palabras, sólo la secundaria completa permite altas probabilidades de dejar de ser pobre (CEPAL, 2003). Pero no se trata sólo de cantidad de escuela, sino también de calidad. Además muchas veces, aun con suficiente cobertura educativa, los niños —y más aún las niñas— no van a la escuela por diversos motivos (culturales y de seguridad, principalmente).

En Guatemala, el 75% de todos los analfabetos son pobres y se concentran principalmente en las áreas rurales, en la población femenina y en las comunidades indígenas. A mayor nivel de instrucción de la población se observa una menor incidencia de la pobreza. Así, mientras más del 50% de los que poseen sólo una instrucción equivalente a primaria completa es pobre, los que tienen algún grado de secundaria son menos pobres (el 17%). Por otra parte, los menores que trabajan recibirán un 20% de ingresos menos durante su vida adulta (INE-SEGEPLAN-PNUD, 2002).

La pobreza –sobre todo en áreas rurales– implica también una falta de acceso a los recursos culturales indispensables (aunque como decían los filósofos medievales, “quienes padezcan hambre deben ser alimentados, no enseñados”). El desarrollo cultural debe también ser considerado como un verdadero motor del desarrollo económico y social (Kliksberg y Tomassini, 2000), y no como un lujo del que se puede prescindir. La educación es el proceso de actualización permanente de lo cultural y, desde el punto de vista cultural, la educación es un bien de cultura, síntesis y transmisión de la cultura, individualización y transformación de la cultura (Sánchez, 2001).

Como dice el Director General de la FAO, “a nivel mundial sigue habiendo 854 millones de mujeres, hombres y niños que esta noche se acostarán con el estómago vacío, a pesar de que en nuestro planeta se producen alimentos en cantidad y calidad suficientes para alimentar a toda la población mundial” (Diouf, 2007). La lucha internacional contra la pobreza –no sólo una movilización financiera, sino también moral– comienza mejorando las condiciones de vida de la gente para hacerla capaz de lograr un desarrollo equilibrado. Y, dado que la mayoría del mundo pobre vive en áreas rurales (el 80%, aproximadamente), se necesita una política fundamental que afronte la pobreza rural (FAO-UNESCO, 2003).

## **RAZONES PARA EL OPTIMISMO**

Garantizar a todos los seres humanos una alimentación adecuada y constante no es únicamente un imperativo moral y una inversión rentable desde el punto de vista económico. Es, sobre todo, la consecución de un derecho fundamental, universal e inalienable. El mundo tiene los medios para poner en práctica el derecho a la alimentación (Diouf, 2007). Y es que la verdadera tragedia del hambre no es sólo su existencia, sino que hayamos aceptado y tolerado este mal como si fuera una parte de nuestra sociedad y como una circunstancia imposible de resolver (Sen, 1998). Y eso que el hambre es un problema

menos complejo que la pobreza, aunque su resolución es más urgente porque la necesidad de comer puede ser enorme: semanas, días, horas (Trueba, 2006).

### ***Libertad y desarrollo***

*La tragedia de las hambrunas se puede evitar.* Llama la atención que nunca en el siglo XX ha tenido lugar una hambruna masiva en una democracia (un régimen de libertad), independientemente de que los países sean pobres o ricos (Sen, 1982). La hambruna está en estado latente en algunas comunidades donde existe una situación previa de gran vulnerabilidad. Sólo hace falta encender la chispa para que se manifieste. Por tanto, se puede predecir y no evitarla es un acto de terrible negligencia (Trueba, 2006; Afonso, 2007).

Amartya Sen, Premio Nobel de Economía en 1998, propone que en lugar de hacer énfasis en los bienes materiales (ingreso), hay que fijarse en las capacidades de las personas para poder vivir el tipo de vida que valoran. En otras palabras, la pobreza es vista como limitación de la libertad, como privación de capacidades, y el proceso de *desarrollo como la expansión de la libertad*, o como el conjunto de capacidades que tienen las personas para materializar sus derechos, o simplemente como el logro de una vida mejor (Sen, 1982, 1989 y 1999). Y a esa vida mejor se llegará por una ética fundada en la dignidad humana, y también por la economía.

La diferencia entre ver la pobreza como privación de capacidades y verla como bajos ingresos, es que se cambia la perspectiva de medio a fin. Ya no se contempla la renta como el medio más importante del desarrollo sino que es la capacidad de expansión de la libertad lo que constituye un medio y un fin de desarrollo. El bienestar no es lo único a lo que aspira el ser humano. La calidad de vida vale más que las posesiones y el dinero es sólo un instrumento al servicio de la búsqueda de una vida mejor (Sen y Kliksberg, 2007). La economía

moderna se ha empobrecido sustancialmente por la distancia que la separa de la ética.

Hay países que partiendo de un adecuado crecimiento económico han conseguido aumentar su esperanza de vida y su nivel educativo (Argelia, México). Otros, partiendo de unas prestaciones sociales altas han conseguido un crecimiento económico (Sri Lanka, Indonesia). Sen (1999) propone una clasificación del desarrollo en dos modelos (Figura 2): el desarrollo debido al crecimiento económico (proceso *Growth Mediated*, que podríamos traducir como “favorecido por el crecimiento”), y el desarrollo debido a las prestaciones sociales en salud y educación (proceso *Support-led*, que podríamos traducir como “dirigido por el apoyo”). El primero, funciona por intermedio de un rápido crecimiento económico y su éxito depende de que el proceso de crecimiento tenga una base amplia y sea participativo (la orientación con el empleo tiene mucha relación con esto), y también de que los recursos generados se utilicen para expandir los servicios sociales relevantes (salud y educación). El segundo tipo de proceso no se realiza a través de un crecimiento acelerado, sino por medio de la prioridad que se le asigna a la prestación de los servicios sociales que reduce la mortalidad e incrementa la calidad de vida (Sen y Kliksberg, 2007).

El ejemplo más relevante de desarrollo *Support-led*, es decir, a través de las oportunidades sociales, especialmente la educación básica, es Japón. A mediados del siglo XIX Japón tenía una tasa de alfabetización mayor que la que tenía Europa, aunque la industrialización —todavía ausente en Japón— llevaba varias décadas en Europa. El desarrollo económico de Japón se debió en gran medida al desarrollo de los recursos humanos (Banco Mundial, 1993). Como se puede comprobar al analizar el proceso de desarrollo que han experimentado distintos países, existen recursos alternativos distintos de la renta que, si se invierten en los recursos humanos, pueden promover el desarrollo y reducir la pobreza.

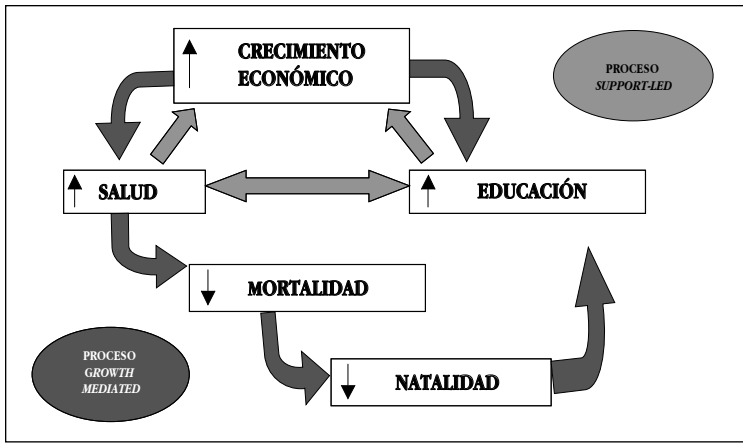


FIGURA 2. DIFERENTES PROCESOS DE DESARROLLO. Fuente: Elaboración propia a partir de Sen (1999) y Afonso (2007)

Podríamos decir que la primera razón para el optimismo es *considerar el desarrollo como la expansión de la libertad, que es una característica esencial del ser humano*. Ese optimismo se manifiesta en un sentimiento creciente que considera que la pobreza es un atentado contra los derechos humanos y que la realización de los derechos humanos para lograr una vida libre y digna es un propósito central del desarrollo. Por lo tanto, la inversión en recursos humanos para mejorar a las personas, sería un paso adelante para el logro del desarrollo con enfoque humano.

### ***Del desarrollo económico al desarrollo humano***

Existen numerosas definiciones de “Desarrollo” planteadas desde instancias políticas, sociales, económicas, administrativas, jurídicas o ambientales. El término ha presentado una evolución histórica incorporando matices conceptuales y denominaciones según las circunstancias de los momentos históricos y, sobre todo, según el modo de abordar las principales cuestiones que se plantean: ¿cuáles son las necesidades humanas a cubrir? Y, ¿cómo se mide el nivel de bienestar?

Así, se presentan matizaciones como *desarrollo local*, *desarrollo comunitario*, *desarrollo sostenible*<sup>17</sup>, *desarrollo endógeno*, *desarrollo territorial*, *desarrollo rural*, *desarrollo urbano*, *desarrollo regional*, *desarrollo humano*... La acepción más clásica es la de desarrollo económico, para designar los procesos que elevan el nivel de vida de las personas. Las necesidades humanas a cubrir, según esta concepción del desarrollo, serían principalmente económicas y materiales; y la forma de medir el nivel de bienestar se basaría en los indicadores económicos.

Sin embargo, los problemas de hambre, pobreza, salud, educación, medio ambiente e injusticias sociales, no deben ceñirse exclusivamente a la utilidad y rentabilidad económica. Sólo pueden abordarse mediante *una concepción positiva y antropológica del desarrollo* (García-Marirrodiga, 2002). El subdesarrollo no es un problema exclusivamente económico. Es, ante todo y esencialmente, un tema profundamente humano: tres cuartas partes de la humanidad padecen sus consecuencias (Casas, 1982). En esa concepción antropológica del desarrollo que es la más humana, hemos de considerar que *la aportación de cualquier persona es insustituible sea quien sea*.

La experiencia del siglo XX nos demuestra que el simple crecimiento económico, lejos de asegurar una vida mejor, va acompañado frecuentemente de injusticias clamorosas intra e intergeneracionales, de peligrosos despilfarros de los recursos ambientales, del incremento de los niveles de pobreza y frustración, así como de la violación de los derechos humanos más elementales<sup>18</sup>. Para ilustrar situaciones in-

17 Muchos autores con los que estamos de acuerdo para no caer en discusiones demasiado sutiles, identifican las denominaciones de desarrollo *sostenible*, *sustentable*, *sostenido*, *permanente* y de *ecodesarrollo*.

18 Por ejemplo, respecto al llamado "control de la natalidad" (también bajo el nombre de expresiones como "planificación familiar" o "salud reproductiva"), Julian Simon, uno de los expertos actuales más reconocidos en economía y recursos, explica: "Desde hace 200 años hay mucha más población debido a una disminución espectacular de la mortalidad infantil. Con la población ha aumentado la producción de recursos natura-



morales y lamentables que se producen a veces, podemos citar como ejemplo una declaración reciente de un alto cargo de un Ministerio de un país centroamericano que dice textualmente lo siguiente (la cita está documentada, pero se ha preferido guardar la identidad del “personaje”): el aumento de la población en nuestro país “es una situación inaceptable dentro de una ética de la vida (...). Sólo si se reduce la población, este país estará mejor”. Aunque el disparate no requiere comentario, podemos preguntarnos: ¿qué clase de *ética de la vida* es impedir la vida? Probablemente esta persona piensa que si nacen menos niños, los que queden comerán más. Es la cantinela *progresista* de siempre: los pobres son *incómodos*, sobran, *nos sobran*. Además, todavía nadie ha demostrado que cualquier creci-

---

les y la esperanza de vida. En definitiva, ha crecido el número de personas capaces de desarrollar conocimientos que permiten incrementar la producción de recursos, de modo que ha aumentado la productividad: por eso han subido también la esperanza y el nivel de vida de la población. El futuro de un país no depende exclusivamente de la población que tenga: depende también de los demás países de su entorno y, ahora más que nunca, de la evolución de la población y de los conocimientos en todo el mundo. Pero lo que parece evidente es que los países necesitan gente para ser económicamente activos, dinámicos, vibrantes. La población crea necesidades y éstas mueven a desarrollar la economía: se construyen viviendas y colegios, se implantan empresas e industrias (...). Respecto a la labor de los gobiernos, creo que la libertad es la mejor política. No creo que se pueda convencer a la gente para tener más o menos hijos, ya que las familias deben decidir por sí mismas, y estoy convencido de que, a largo plazo, lo que ellas decidan será lo mejor. Creo en el buen juicio de las personas, que harán siempre lo mejor para ellas mismas y para sus familias. Los políticos lo han intentado todo en el pasado y no han tenido éxito. En la Italia de Mussolini se pretendía que hubiera más niños, y lo contrario en la India con Indira Ghandi, por poner dos ejemplos, y ninguna de las dos políticas tuvo efectos importantes” (Simon, 1998). En esta misma línea se encuentran muchos autores, por ejemplo, Trueba (2006): “La auténtica planificación familiar debe realizarse en el seno de la familia por decisión propia y sin nubarrones administrativos que disfrutan controlándolo todo (...). Menos tutoría y paternalismo, y más respeto a la libertad de cada persona”. Y Sen (1999): “La solución del problema del crecimiento demográfico puede ser la expansión de la libertad de los individuos”. Y Kuznets –Premio Nobel de Economía en 1971– que frente a los pesimistas que auguraban que el crecimiento demográfico traería problemas de abastecimiento y carestía de alimentos, afirmó sin complejos que la población es el principal recurso del progreso porque supone mano de obra abundante, innovación e iniciativa, elementos clave del desarrollo (Ferrero, 2007).

miento demográfico sea incompatible con un desarrollo ordenado... Pero sí está claro que las personas no sólo consumen; también producen: alimentos, capital y recursos de todo tipo.

Desde la óptica del Desarrollo Humano, la participación es un elemento imprescindible: las personas pueden definir su propio destino y ayudarse mutuamente; no tienen porqué identificarse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos proyectos de desarrollo formulados sin su concurso. No se puede hacer desarrollo por la gente, ni para la gente, sin contar con la gente. Al final, eso puede ir contra la gente, aunque sea con muy buena intención. No se puede desarrollar a las personas: sólo pueden hacerlo las personas por sí mismas participando en la toma de decisiones y actividades que afectan a su bienestar (Jansma *et al.*, 1981). El papel de la sociedad es ayudar, no proporcionar algo ya acabado (Sen, 1999). *El paternalismo, a la postre, no es ni sostenible porque no es eterno; ni ético, porque ignora el potencial de las personas.*

En 1990, el PNUD definía el *Desarrollo Humano* como un proceso de ampliación de las opciones de las personas (por ejemplo, una vida prolongada y saludable, la educación y el acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente). En informes posteriores, el PNUD (1992) amplía la gama de opciones de las personas que se acercan a una concepción amplia e integral del desarrollo humano. El diálogo sobre el desarrollo deja de ser un debate en torno a los medios, para convertirse en un debate sobre los fines últimos. Teje el desarrollo en torno a las personas, y no las personas en torno al desarrollo. Se comienza a promover la integración del enfoque humano y el de la sostenibilidad ambiental, con la propuesta de un *Desarrollo Humano Sostenible*, entendido como un desarrollo que no sólo genera crecimiento económico sino que distribuye sus beneficios equitativamente, regenera el medio ambiente en lugar de destruirlo, y potencia a las personas en lugar de marginarlas (PNUD, 1994).

La segunda razón para el optimismo es, pues, *considerar la importancia central de la persona en el enfoque del desarrollo. El medio y el fin del desarrollo son las personas* (Banco Mundial, 1997). Es imposible plantear el desarrollo de una comunidad sin contemplar el desarrollo de cada una de las personas que la componen (Rezsöházy, 1988). Por lo tanto, se trata de situar al ser humano en el centro de nuestra atención, de nuestras políticas y nuestras acciones (Diouf, 2007). La prosperidad del mundo rico, el poder de las fuentes de conocimiento actuales, y la disminución de la porción del mundo que necesita ayuda para escapar de la pobreza, se combinan para hacer que el fin de la misma sea una posibilidad realista (Sachs, 2005).

Los diversos actores de los CEFFA estamos llamados, no solos, sino con otros muchos, a *globalizar la solidaridad*, utilizando una expresión que hizo famosa Juan Pablo II (1987). Dicha solidaridad no es un sentimiento superficial por los males que afligen a tantas personas, cercanas o lejanas, sino la determinación firme y perseverante de *empeñarse por el bien común, es decir, por el bien de todos y de cada uno*. La formación integral a la que tienden los CEFFA —que comprende aspectos técnicos y profesionales, pero también humanos, familiares, sociales, éticos y espirituales en consonancia con la naturaleza trascendente del ser humano— puede ayudar a tomar conciencia de la importancia de la búsqueda del bien común y el desarrollo integral de cada persona, de cada familia, de cada comunidad.

La búsqueda del desarrollo a partir de una formación peculiar sustentada en una asociación local cuyos actores se comprometen con el territorio, convierte a la alternancia en una alternativa innovadora no sólo desde el punto de vista pedagógico, sino también del desarrollo integrado e integrador que pretende (García-Marirrodriaga y De los Ríos, 2005).

## SOSTENIBILIDAD, MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO

Después de la teoría del bienestar, el desarrollo endógeno, el crecimiento con equidad y el ecodesarrollo, en la década de los años ochenta del siglo pasado va tomando fuerza el concepto de *Desarrollo Sostenible*, que tiene su simiente en el desarrollo pleno de la condición humana y la preocupación por el medio ambiente (García-Marirrodriga, 2002). A finales de los años 70 del siglo pasado, la autosuficiencia alimentaria de los países en desarrollo se convirtió en objetivo prioritario de los modelos de desarrollo y su puesta en práctica fue apoyada por los organismos internacionales si iban acompañados de las políticas adecuadas (políticas que se enmarcan en el concepto, cada vez más aceptado, de sostenibilidad).

Mientras, en los países del “Norte” encontramos zonas rurales muy dispares, pero a todas se les pide que abandonen las prácticas productivas contaminantes. Además se desea retener un mínimo de trabajadores agrícolas que mantenga el tejido social en las zonas rurales, conserve el medio ambiente y salvaguarde el paisaje agrícola.

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo en 1972, es quizá la que inicia el camino de la integración entre los conceptos y estrategias relacionadas con el Medio Ambiente y el Desarrollo, camino que desemboca en la idea de “Desarrollo Sostenible”.

El concepto de sostenibilidad empezó a ser utilizado en 1980 por la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y los Recursos Naturales en su estrategia mundial. En 1983, la ONU crea la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, con el fin de estudiar los graves problemas ambientales y de desarrollo del planeta. En su Informe de 1987, “Nuestro futuro común” (conocido como *Informe Brundtland*, porque era quien presidía dicha Comisión), insistía en la necesidad de lograr un desarrollo agrícola

sostenible y proponía, entre otras medidas, fusionar medio ambiente y economía en la toma de decisiones. El informe define el Desarrollo Sostenible como un proceso de cambio en el cual la explotación de los recursos, la orientación tecnológica y la modificación de las instituciones están acordes y acrecientan el potencial actual y futuro para satisfacer las necesidades y aspiraciones humanas (ONU, 1987). Pero la formulación más conocida es la que dice que el desarrollo sostenible es el que satisface las necesidades del presente sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

Robert Solow (1992), otro Premio Nobel de Economía, redefine y amplía el concepto de sostenibilidad considerándolo como el requerimiento de que la próxima generación debe ser dejada con aquello que sea necesario para lograr un nivel de vida, al menos, tan bueno como el nuestro, y para cuidar de la siguiente generación de forma similar. No hay duda sobre la validez de sus aportes y de los de Brundtland a la ética del desarrollo en general y del medio ambiente en particular. Pero si vemos a las personas como ciudadanos, estos aportes no son completamente aceptables. ¿Por qué no? Los enfoques de Brundtland y Solow consideran a las personas como “sujetos pacientes” cuyas necesidades tienen que ser satisfechas y cuyos niveles de vida deben ser preservados. Pero debemos ver a las personas también como “agentes” racionales cuyos juicios, valores y libertades, son importantes por sí mismos. No es lo mismo tener niveles de vida sostenibles que sostener las libertades de las personas, lo que ellos valoran y consideran importante. Nuestra razón para valorar oportunidades particulares no siempre descansa, necesariamente, en la contribución de esas oportunidades a nuestros niveles de vida (Sen y Kliksberg, 2007).

Desde su nacimiento, el concepto de desarrollo sostenible ha estado y está presente en todos los documentos que tratan sobre desarrollo, población, recursos y medio ambiente. Aunque el predominio econó-

mico ha hecho olvidar frecuentemente otras dimensiones del desarrollo, ninguna puede separarse de la propia dimensión económica, pues es necesario adoptar un enfoque integral del desarrollo. Este enfoque debe reconocer las diferencias y particularidades de cada región, población, cultura y entorno ecológico.

Reconocer la dimensión social, ambiental y cultural del desarrollo supone asumir una serie de nuevos valores humanos y de la naturaleza para poder armonizar las transformaciones de las estructuras productivas con sentido de equidad distributiva, responsabilidad ecológica e identidad cultural endógena. Se trata de un proceso multidimensional e intemporal en el que la competitividad, la equidad y la solidaridad, conforman una trilogía que se sustenta en principios éticos, tecnológicos, productivos, socioeconómicos, culturales, políticos y ecológicos (IICA, 1999)

Pero el concepto de sostenibilidad, como el de ruralidad, es difuso. Eso facilita que a veces se olviden los valores morales que subyacen en él. Por ejemplo, en una primera interpretación que sólo se ocupa de las consecuencias a largo plazo de nuestras acciones, apenas hay contenido ético. Simplemente se trataría de una atención al propio interés. En un segundo escalón, podríamos aplicar el término a asuntos relacionados con la justicia intergeneracional (garantizar la disponibilidad de recursos para las generaciones futuras). Una acción podría ser sostenible mientras dura nuestra vida, pero sería imprudente su continuación por un tiempo indefinido porque no es aceptable desde un punto de vista ético. Por último, si consideramos la sostenibilidad en relación no sólo a la justicia intergeneracional, sino también a la intra-generacional, avanzamos aún más en la exigencia moral del concepto. A nadie se le escapa que introducir los aspectos de la justicia social (intra e intergeneracional) en la ecuación que define la sostenibilidad como la integración del desarrollo económico, la protección del medio ambiente y la equidad social, complica las relaciones entre quienes están a favor de la justicia social como parte

de la sostenibilidad y los que se muestran favorables a la protección ambiental aún a costa de la justicia social.

*¿Cómo conciliar los valores de la sostenibilidad económica, la protección ambiental y la justicia social?* Este es el debate fundamental sobre los valores éticos que a veces parece evitarse deliberadamente. *Es necesario apuntar a lo que es verdaderamente esencial: el bien auténtico de la persona —de toda la persona y de todas las personas— y el verdadero bien común.* Como consecuencia de ello, podremos empeñarnos en salvar a las ballenas, pero si y sólo si, antes nos proponemos salvar al ser humano. La naturaleza es para el hombre y no hay que superponerla en dignidad a la de la misma persona humana. La naturaleza no es un absoluto, sino una riqueza puesta en las manos responsables y prudentes del hombre. Rechazamos con Crepaldi (2007) las ideologías reduccionistas y antihumanas como aquellas que tienden al biologismo, al catastrofismo o al naturalismo egoísta.

*La ecológica no es sólo una emergencia natural, sino también antropológica* porque el modo de relacionarse con el mundo depende del modo de relacionarse del hombre consigo mismo. Como dice Juan Pablo II (1991), sólo la *ecología humana* resuelve verdaderamente los problemas, también los de la ecología ambiental. *Asumir en serio el principio de que la persona debe estar en el centro de todos los procesos de desarrollo requiere, por un lado, una tarea educativa que tenga como punto de partida unos presupuestos éticos que no sean deudores de ideología alguna; por otro, el primado de la ética y la salvaguarda de la dignidad humana sobre la técnica.*

## **EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOSTENIBLE**

Estamos en plena “Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible”, promovida por las Naciones Unidas para los años 2005 a 2014, y liderada por la UNESCO. Los cuatro ejes prioritarios de acción que

propone la UNESCO (2005) para la Década, y que por cierto se manifiestan claramente en la pedagogía de la alternancia de los CEFFA, son:

- Promover la educación básica y conseguir una ética basada en la educación a lo largo de toda la vida.
- Reorientar los programas de educación (con énfasis en su enfoque transdisciplinar y poniendo en relación los problemas del aprendizaje con los de la vida económica, social, cultural y ambiental, sin olvidar la formación en valores).
- Desarrollar una conciencia pública a través de la educación de las comunidades, incluyendo la educación informal.
- Ampliar el ámbito de la educación a otros actores —por ejemplo, las empresas— para lograr prácticas más sostenibles.

La Educación para el Desarrollo Sostenible bajo este enfoque, está basada en la premisa de *aprender —y enseñar— haciendo* y, en general, en un modo de aprender más experiencial. Como se puede ver, más que un concepto pedagógico, se trata de un concepto filosófico. Según esa filosofía, todas y cada una de las personas tendrían que ser capaces de beneficiarse de la educación y aprender los valores, conductas y estilos de vida requeridos para un futuro más sostenible y una positiva transformación de la sociedad.

La educación a todos los niveles es una llave fundamental para abrir la puerta del desarrollo sostenible (CEPAL, 2002; FAO-UNESCO, 2003; UNESCO, 2005) y para aliviar la pobreza, especialmente la pobreza rural (FAO, 1997; CEPAL, 2002; García-Marirrodriaga, 2002; FAO-UNESCO, 2003).

Pero educar a la gente con una visión sostenible del desarrollo, no consiste en añadir la protección del medio ambiente a los contenidos del currículo, sino en proporcionar a los estudiantes las herramientas para lograr un equilibrio entre los objetivos económicos, las necesi-



dades sociales y la responsabilidad ecológica (Annan, 2001). La visión sostenible del desarrollo en la educación, se traduce en un enfoque transdisciplinar de los problemas (UNESCO, 1999a), en aprender de la confrontación de opiniones, en tener en cuenta la experiencia, lo afectivo, lo espiritual (Bachelart, 2002). Ante los cambios en la concepción de lo rural, la educación —que debe colocar a la persona en el centro de todos los procesos de desarrollo— ha de contribuir a construir capacidades polivalentes y a reforzar la promoción social (García-Marirrodriaga, 2002).

No en vano, más allá de las dimensiones económicas del desarrollo, las principales preocupaciones de los latinoamericanos son, por este orden, la educación, la corrupción y la delincuencia (BID, 2000a). Por ejemplo, en una encuesta publicada recientemente en el diario limeño *El Comercio*, se dice que el 47% de los peruanos cree que la razón principal que dificulta un mayor desarrollo en el país es la mala calidad de la educación de los colegios públicos (el 91% cree, además, que el alza de precios de los alimentos ha agravado la pobreza).

Para responder a las necesidades de la formación, es necesario contar con metodologías innovadoras (FAO, 1997; FAO-UNESCO, 2002), capaces de involucrar a diversos actores en la vida escolar (CEPAL, 2007), de permitir que la identidad cultural de los jóvenes no se bloquee ante la perspectiva de la globalización y de prepararlos adecuadamente para la vida laboral. Podemos decir que las escuelas técnicas y profesionales de todo el mundo se enfrentan a un doble desafío. Por un lado, la dificultad de adecuar los programas de formación que imparten a los trabajos que existen en el mercado. Por otro, el desequilibrio entre la capacitación impartida y las posibilidades de empleo (Taylor, 1998). Por eso es necesaria una educación que permita pasarelas entre la experiencia profesional y la formación (UNESCO, 1999a).

La formación en alternancia representa una de las respuestas posibles a la necesidad de crear vínculos estables y eficaces entre la educación y el

mundo del trabajo (OCDE, 1994). En el caso de los CEFFA, este vínculo es muy claro por el sistema pedagógico que utilizan: la *alternancia integrativa e interactiva* (Puig, 2006) entre medio socio-profesional y escuela. Se aprende haciendo porque el lugar de trabajo también lo es de aprendizaje (BID, 2000b). Una de las claves de la alternancia es, precisamente, que los jóvenes van produciendo saberes a partir de aprendizajes significativos que se apoyan en las experiencias vividas en el entorno socio-profesional (García-Marirrodiga, 2002). La metodología del *enseñar y aprender haciendo*, debe caracterizar la educación rural de los jóvenes –agentes estratégicos en el cambio tecnológico y organizativo de los sistemas productivos– si se quiere conseguir un desarrollo real y sostenible (García-Marirrodiga y De los Ríos, 2005).

## **LA ALTERNANCIA, UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN-DESARROLLO**

La alternancia es un verdadero sistema de formación que se construye partiendo de la hipótesis de que los saberes locales pueden generar progreso en ámbitos más allá de lo local. En este contexto, la cuestión de los valores es muy sensible. Así, el contrapunto esperado a los modos de hacer muy centrados en el crecimiento meramente económico, es el del desarrollo de las personas.

La formación tiene sentido en el contexto de la vida cotidiana de las personas. Importa menos transmitir saberes que desarrollar la capacidad de búsqueda del pleno desarrollo personal, familiar y comunitario en libertad. Para lograrlo, es necesario disponer de un sistema de formación con algunas características especiales que vamos a analizar a continuación.

### ***La alternancia prepara para la vida y para el trabajo***

La formación-desarrollo es un sistema de formación complejo, pero flexible y abierto al medio. Más allá de un sistema de tipo *transmisor* al estilo de los modelos clásicos de educación, nos encontramos

con uno de enfoque *transformativo* (Pineau, 2002) cuya finalidad es preparar a la gente para ganarse la vida con dignidad mediante un trabajo que se propone un cambio social. El trabajo digno, implica una calidad de vida que va más allá de la producción: es una dimensión de la persona misma que da al trabajo su más elevado valor.

La creación de empleo y auto-empleo pone en movimiento la economía. La participación activa en el trabajo desbloquea las capacidades creativas y las energías de cada persona. De este modo, paso a paso se reduce la pobreza, la emigración se transforma en una opción y no en una necesidad, las normas sociales se consolidan y las personas salen del círculo vicioso de la miseria y de las condiciones indecentes de vida. El trabajo digno contribuye a fomentar la convicción en un futuro mejor, ofreciendo la posibilidad de recuperar el protagonismo personal y la autoestima, favoreciendo una estructura social más integrada. De este modo, se puede apoyar a la familia, los niños no se ven forzados a trabajar y pueden acceder a la educación, aprendiendo además los valores de la organización y la participación social.

Retomando la expresión de Pineau (2002), podemos afirmar que la pedagogía de la alternancia es una alternativa “transformativa” frente a los modelos de tipo “transmisivo”. Esta transformación es desarrollo y este desarrollo es sostenible porque nos encontramos con un sistema de formación –más allá de una simple metodología (Gimonet, 1998)– que tiene unos instrumentos pedagógicos propios que implican a todos los actores de la formación y que se apoya en una asociación local de base constituida por familias con un proyecto de territorio.

*Y no hay territorios sin futuro, sino territorios sin proyecto, territorios sin “visión”.*

### ***La alternancia se basa en la ética personalista***

La filosofía personalista —equilibrio de enfoque humano que surge como respuesta a los extremismos del comunismo y del capitalismo— está en la base de la pedagogía de la alternancia. Todos los actores implicados en el lanzamiento del primer CEFFA en 1935 —un líder rural, pequeño agricultor, junto con otros vecinos y el párroco de un pequeño pueblo del suroeste francés— tienen la “marca” profunda del SCIR (Sindicato Central de Iniciativa Rural), un sindicato rural inspirado en un movimiento social cristiano —el *Sillon*—, que se desarrolla a la vez que el personalismo. Esta profunda marca, que influirá desde el principio en todos los CEFFA del mundo (actualmente más de 1,500 en 40 países de los cinco continentes), se traduce en: un espíritu de preservación y relanzamiento de los valores rurales más allá de lo puramente técnico y material; que no separa la necesidad de la producción del hombre que produce; que atiende al desarrollo de la persona a través de la adquisición de la competencia profesional en colaboración con los otros, desde una perspectiva de promoción colectiva del territorio lograda desde los principios democráticos (García-Marirrodriaga, 2002; García-Marirrodriaga y Puig, 2007).

La pedagogía de la alternancia y la filosofía de Emmanuel Mounier, considerado el padre del personalismo, comparten la importancia que se concede a la persona para generar el cambio social, el reconocimiento y desarrollo de su dimensión ética, y la promoción de su dimensión comunitaria para el desarrollo de la sociedad (Antoniazzi, 2006). Se trata de una ética realista que defiende la prioridad de la persona no por motivos de conveniencia calculada, sino porque hay algo que le es debido al hombre por el hecho de ser hombre. *La primacía de la persona responde a motivos antropológicos y éticos, y no a razones ideológicas o religiosas*. Si respondiera a razones religiosas, bastaría no estar de acuerdo con la religión que lo defiende para sentirse eximido de privilegiar a la persona antes que, por ejemplo, a la técnica (Fitte, 1996). Hoy día, ciertamente los logros y las promesas de lo técnica-

mente posible no hacen más que resaltar la injusticia de lo moralmente inaceptable.

El problema es si estamos de acuerdo o no en el concepto de persona... Pero en lo que todos estaríamos de acuerdo es en que nos gusta que nos traten como personas y en que estaríamos dispuestos a apoyar comportamientos a favor de la persona, es decir, *comportamientos éticos personalistas*. La dignidad de la persona es una de esas ideas que vienen espontáneamente a la conciencia de cualquier persona que no sea malvada. Y el deseo de protegerla, una de esas manifestaciones del deber-ser del hombre que busca modos concretos de ejercer su libertad (Fitte, 1996). Este principio de no violación de la dignidad de la persona, correspondería a lo que hoy se denomina “los derechos humanos” o los “derechos de la persona”.

Pero el principio personalista, da un paso más. Se trata no sólo del respeto a la dignidad humana, sino de la promoción de las personas. Es decir, de la satisfacción de sus necesidades de orden material, cultural y espiritual. En este sentido, la aplicación del *principio de subsidiariedad* que pretende estimular a organismos inferiores a tomar responsabilidades, es un modo exquisitamente humano de hacer crecer a las personas en el ejercicio de su libertad y de su responsabilidad. Y es que las personas consiguen un auténtico desarrollo personal sólo cuando encuentran los espacios necesarios para poder desarrollarse a través del ejercicio de su libertad (Fitte, 1996).

En los orígenes de los CEFFA, un puñado de agricultores de condición modesta con hijos llamados a ser agricultores en el futuro, se pusieron de acuerdo en la búsqueda de soluciones para los problemas que planteaban la educación de sus hijos y el desarrollo de su territorio. Pero la creación de la primera escuela no hubiera sido posible con sólo unos padres reflexionando juntos sobre la educación más conveniente para sus hijos. Se necesitó también que las familias se vieran obligadas a asumir la responsabilidad total de la gestión del centro educativo y a llegar

más lejos de lo que pensaban en un principio (por ejemplo, tuvieron que asumir personalmente un crédito bancario). Las responsabilidades asumidas por esos padres de familia eran sencillas, limitadas, concretas. Pudieron aceptarlas personas sin demasiada preparación, y en el desarrollo de esas funciones simples, sin embargo, se iban entrenando para responder a otras más profundas. Fueron capaces de introducirse en el complejo mundo de la educación y de la pedagogía para llegar a darse cuenta de que la “fórmula” más adecuada era la de alternar tiempos de aprendizaje prácticos y teóricos en dos escenarios espacio-temporales diferentes: la propia realidad y la escuela (García-Marirrodiga, 2002; García-Marirrodiga y Puig, 2007).

Y es que si tomamos en serio el principio del respeto a la persona, hemos de remarcar el hecho de que tiene que aplicarse a cualquier persona. Por poca preparación que tenga, cualquiera se merece un respeto y un trato digno. Los “expertos” en desarrollo, suelen pensar que ellos son la solución a los problemas de “esa pobre gente”. Pero normalmente es al revés: ellos son el problema. Las personas no son puro sujeto ni sujeto aislado (Mounier, 2001). No sabe más el que sabe más cosas, sino el que sabe las cosas que son importantes. Si esas personas son padres de familia, quieren siempre lo mejor para sus hijos, saben mejor que nadie qué es lo importante para ellos. Tienen un sentido común aplastante aunque sean analfabetos. Pero algunos “expertos” no les escuchan, o les oyen pero no les prestan atención. Este comportamiento es muy soberbio y, desde luego, no es ético. Pero es que, a la larga, tampoco es sostenible. Esos “expertos” se vuelven rápidamente a sus comodidades –no tienen vocación de permanencia– pensando que han hecho un gran bien a los beneficiarios de los proyectos de “desarrollo” que ellos promovieron, proyectos que mueren a la misma velocidad con la que nacieron.

Los CEFFA tienen en cuenta las familias asociadas que se movilizan por el bien de la educación de sus hijos y por el desarrollo del territorio, aunque estas familias tengan un escaso nivel cultural. Se confía

en ellos realmente: todos los procesos que nacen de la asociación, incluidas las acciones educativas que realiza la escuela, están en sus manos. En cuanto a los jóvenes, cada uno de ellos es “autor y actor” de su propia formación (Gimonet, 1998 y 2008; UNESCO, 1999b). Se atiende a cada uno personalmente respetando siempre su libertad (política, religiosa, étnica, cultural). Se les trata como adultos, aunque todavía sean adolescentes. Y ellos responden como personas adultas, aunque cronológicamente no lo sean todavía.

### ***La alternancia defiende la libertad***

Los fines y medios del desarrollo obligan a colocar la perspectiva de la libertad en el centro del escenario. La formación de los valores y la evolución de la ética social también forman parte del proceso de desarrollo, y el desarrollo se ve como una expansión de la libertad de las personas, según el enfoque de Sen (1999) que ya hemos descrito brevemente.

La actividad de la persona es libertad (Crépeau, 1982). Y si hay una educación indispensable es la de la libertad personal que no se puede separar de la personal responsabilidad. Los CEFFA, que son *radicalmente participativos y democráticos*, se encuentran perfectamente ambientados en el aire libre del pluralismo, que no se ha de confundir con el relativismo, para el que todas las creencias valen lo mismo, porque entonces no valen nada (Llano, 1985). En las asociaciones se crea un clima para el diálogo en libertad, y en las aulas se educa en la libertad. Esa libertad, a su vez, conduce al compromiso social.

La educación en la libertad y para los valores entiende la formación como un proceso positivo de auto-perfeccionamiento, de crecimiento en la posesión del propio ser y del propio actuar. Es una pedagogía de la confianza que parte del respeto a cada persona concreta y que es raíz de dinamismo y de cualificación ética. La libertad se entiende entonces como una fuerza positiva de decisiones y compromisos con

el bien común, que es responsable de proyectos de alcance colectivo (Llano, 1985).

El propósito de la educación de los jóvenes es contribuir a cultivar el ejercicio de la libertad en la vida adulta, es decir, preparar a la gente para *elegir* y no simplemente para *seguir* (Sen y Kliksberg, 2007). Si la educación, además, tiene una orientación ética, contribuirá a que la gente pueda elegir el bien y sea responsable de sus propios actos. Dicho de otra manera, la educación debe preparar personas para *producir* y no sólo para *reproducir*, como defiende la alternancia, una pedagogía “por producción de saberes” (Pineau, 2002) basados en la experiencia, y no por “consumo de saberes” al estilo de los modelos pedagógicos clásicos.

Esto requiere de un tipo de docente singular que más que enseñar, en el sentido tradicional del término, es un animador del proceso formativo de cada alumno y del territorio donde se enclava el establecimiento educativo. Un docente —el *monitor*— que tiene la libertad de elegir cómo aprender junto con los alumnos y al que no se le impone ninguna forma concreta de enseñar. Un docente que actúa libremente, pero que responsablemente acompaña a cada alumno en su camino de aprendizaje hacia la inserción social y profesional. Un docente que se forma en alternancia porque sabe que no puede dar lo que no tiene. Un docente que, más que con las palabras, enseña con su vida. Porque su proyecto de vida consiste en una opción por educar a los jóvenes y por su desarrollo personal, familiar y comunitario (a la vez que él mismo se va educando en el proceso).

Para todo esto se necesita una libertad de enseñanza real. Los poderes públicos deben garantizar un pluralismo de escuelas y no sólo una escuela pluralista porque entonces no hay realmente libertad de enseñanza (Llano, 1985).



### ***La alternancia reposa sobre una asociación de familias que crea tejido social***

La familia natural, fundada en el matrimonio entre un hombre y una mujer, es el lugar primario de *humanización* de la persona y de la sociedad, cuna de la vida y del amor. Con razón, pues, se ha calificado a la familia como la *primera sociedad natural*, fundamento de la vida de las personas, prototipo de toda organización social, y poseedora de un patrimonio trascendente de valores (Benedicto XVI, 2007a).

Los CEFFA son de esencia familiar. Pertenecen a las familias que se constituyen en asociación. La fórmula jurídica es lo de menos, aunque debe existir; lo importante es que exista un espacio de diálogo en libertad entre los actores de los CEFFA, un clima favorable de “encuentros” entre personas para facilitar la inserción de la escuela en el medio de vida local (García-Marirrodriaga y Puig, 2007). Por eso se ha llamado a la alternancia la *pedagogía del diálogo* y la *pedagogía del encuentro*.

Un CEFFA no es sólo un centro educativo, sino una Asociación de familias, profesionales e instituciones que buscan el desarrollo local a través de acciones de formación en alternancia con jóvenes y adultos. Es decir, un lugar de participación para el compromiso en la acción de los actores del CEFFA (García-Marirrodriaga, 2002) que son, a su vez, beneficiarios de las acciones que éste realiza; un lugar de participación que se convierte en foco de desarrollo, porque un desarrollo eficaz debe ser participativo (Ackoff, 1984).

Uno de los principales elementos constitutivos de la vida social es la vida asociativa. Su calidad e intensidad, constituyen a la vez un buen índice del estado de esa vida social y un instrumento privilegiado de su desarrollo. La participación representa la primera forma concreta de la acción colectiva. El nivel y el estilo de participación de cada uno de los miembros de la asociación, constituyen un indicador de su

vitalidad y de la eficacia de su función social (Chenu, 1982). Además, para que el desarrollo que se genere a partir de la participación sea sostenible, los propios actores deben ser los *dueños* de dicho desarrollo (OECD, 1993).

La Asociación es, a la vez, efecto y causa de la libertad y de la democracia, lugar de expresión de la libertad, de realización de un proyecto social, no sólo porque asume su propio protagonismo en el desarrollo de la vida local, de la vida personal, sino porque contribuye decisivamente a la participación en la vida pública. Es decir, la asociación es el marco irremplazable de la participación (Lory, 1976), y se favorece en áreas rurales porque es propio de los pobladores rurales un gran *capital social* de asociatividad y valores éticos que se refleja en el apego a las virtudes morales y a la familia, en el cultivo de la solidaridad y en la hospitalidad (Kliksberg, 2004).

La asociación es un principio fundamental, indispensable, en los CEFFA. Y esto, en varios sentidos: asociación de la formación general con la formación técnica en la enseñanza profesional; asociación de la escuela con el mundo del trabajo, con la vida; asociación de las familias con el entorno vital a la escuela (García-Marirrodriaga, 2002). Una formación que prescindiera de estos aspectos asociativos, intentando llevar al alumno a lo abstracto, a lo científico, a lo cultural, sin vínculos con la realidad vital inmediata, sólo conduciría a un simple almacenamiento de datos, a un adiestramiento, no al desarrollo del alumno (Martinell, 1974).

Esta desvinculación es de nefastas consecuencias, sobre todo en el caso de los jóvenes rurales que tienen unas relaciones muy estrechas con su medio por las propias condiciones de vida en que se desenvuelven (González de Canales, 1973). El factor desencadenante de la aparición del primer CEFFA fue precisamente la falta de vinculación del currículo oficial con la realidad local. El CEFFA cuenta con esa realidad del entorno vital circundante y se apoya en él para construir

su Plan de Formación. Y dentro de ese entorno, están los padres, la familia, los vecinos, los otros profesionales, los formadores, los responsables de alternancia... El joven del CEFFA no es segregado de la vida real para recibir formación, entre otras cosas, porque la alternancia reposa sobre la convicción de que la formación de jóvenes no es posible llevarla a cabo sólo en la escuela y sólo con los formadores. La participación de la comunidad en la planificación de la formación es una oportunidad para los estudiantes de aprender de su entorno social y profesional, y para los miembros de la comunidad, de aprender ellos mismos (UNESCO, 2005).

El potencial de un territorio está agrupado en recursos físicos, humanos, económicos, financieros, tecnológicos, socioculturales y en lo que hoy se denomina *capital social*. Este último, fundamental en la forma más reciente de entender y aspirar a procesos de desarrollo local exitosos, está asociado al grado de confianza existente entre los actores sociales, las normas de comportamiento cívico practicadas, y el grado de asociatividad que las caracteriza. Estos elementos evidencian la riqueza y fortaleza del tejido social interno de una sociedad (Putnam, 1994; Kliksberg y Tomassini, 2000). Las diferencias entre territorios exitosos y no exitosos, se estima que pueden estar explicadas, a igualdad de otras condiciones, por el surgimiento y potenciación de este capital intangible sobre los mismos.

Ahora bien, el capital social puede existir en forma latente entre personas o grupos que comparten características comunes pero que no han sido descubiertas por ellos. La conversión del *capital social latente* en *capital social activo* requiere interacciones o situaciones especiales para que estas características comunes sean reconocidas. En el caso del CEFFA, la situación que pone en actividad el capital social es la asunción de responsabilidades en la formación y en el desarrollo local por parte del grupo de familias asociadas.

El capital social favorece la realización de acciones colectivas en beneficio de la propia comunidad (Putnam, 1993). Para contribuir al verdadero desarrollo del territorio, el capital social debe incluir relaciones de integración intracomunitaria, por un lado; y, por otro, capacidad de relación con grupos externos a su propia comunidad, así como la sinergia entre instituciones (Fedderke *et al.*, 1999). Se trata de la asociatividad, la confianza, la reciprocidad y el compromiso cívico (Putnam, 1993; Woolcock, 1998; CEPAL, 2002). Es decir, de la capacidad de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de redes sociales.

Según Woolcock (1998), dos son las principales dimensiones que están involucradas en el análisis del capital social de un grupo. La primera dimensión se refiere al capital social entendido como una capacidad específica de movilización de determinados recursos por parte del grupo; la segunda, se remite a la disponibilidad de redes de relaciones sociales. En torno a la capacidad de movilización convergen dos nociones especialmente importantes como el liderazgo y su contrapartida que es el “empoderamiento”. En la dimensión de los recursos está implicada la noción de asociatividad y el carácter de horizontalidad o verticalidad de las redes sociales. Estas características han dado origen a las distinciones entre las redes de relaciones al interior de un grupo o comunidad (*bonding*), las redes de relaciones entre grupos o comunidades similares (*bridging*), y las redes de relaciones externas (*linking*).

En este sentido, la Asociación CEFFA –formada por los padres de alumnos, pero también por otras familias, profesionales y agentes sociales del territorio– asume responsabilidades y compromisos en aspectos jurídicos, económicos, en la toma de decisiones y en las acciones que comportan esos aspectos, pasando *de la lógica de la participación a la lógica de la acción colectiva* (Cernea, 1995). Una intensa vida asociativa con los tres tipos de redes de relaciones que

describe Woolcock, ha sido un factor de desarrollo territorial desde que se creó el primer CEFFA.

Lógicamente, los distintos niveles de participación e implicación de las personas con respecto a la asociación, varían de unas personas a otras. En el caso de la Asociación CEFFA, sus miembros deben pasar cuanto antes de usuarios a simpatizantes y luego, rápidamente a militantes (Puig, 2006). Es decir, a personas que asumen responsabilidades y compromisos de tipo personal y que corren los riesgos que conlleva todo tipo de movimiento asociativo para promover procesos de desarrollo local. Este modo de aproximación, requiere de un proceso de aprendizaje basado en los propios beneficiarios (Cernea, 1995). Por eso, es imprescindible un Plan de Formación específico dirigido a los miembros de los Consejos de Administración de esas Asociaciones.

Para lograr el desarrollo territorial, hay que invertir en capital social (Schejtman y Berdegúe, 2003). En el caso de los CEFFA, la creación de capital social —una capacidad que se pasa por alto frecuentemente en las instituciones educativas (Narayan, 1999)— es más importante en la medida en que la asociación que la sustenta es más dinámica. La participación que se da en la Asociación CEFFA es un factor de cambio social. El cambio llega por la innovación que genera la asunción de responsabilidades personales en el seno de un grupo de personas donde todos participan activamente. La Asociación favorece el cambio colectivo que quizá no hubiera sido posible como suma de las voluntades de cambio individual. Las acciones organizadas alrededor de la misma, provocan que todo el medio se interrogue y, como consecuencia directa de ese dinamismo, se modifique, cambie, se desarrolle. Estamos ante un claro ejemplo de *creación beneficios mutuos como consecuencia de una acción colectiva* (Uphoff y Wijayaratra, 2000).

Los CEFFA, a través de la alternancia, propugnan una *formación en el desarrollo y para el desarrollo*, porque conducen a la realización de capacidades individuales y colectivas y a compromisos que provocan cambios en el territorio: *capital social en acción*. Cuando construimos las bases para un desarrollo más sostenible, estamos educando para el futuro y haciendo progresar el territorio. La “Nueva Ruralidad” tiene su objetivo en el principio del desarrollo humano, y en la educación el medio más importante. En este marco, el *capital humano* es la principal estrategia de sostenibilidad y los jóvenes los principales portadores y promotores de esta nueva visión (Vacca, 2001). En las escuelas tipo CEFFA, se trata de lograr un egresado que tiene el perfil de un *actor local de desarrollo, de un líder* (Herrerros, 1998), porque ha seguido una formación que le facilita el desarrollo personal y, a partir de ahí, el del territorio que habita.

Las asociaciones rurales que en casi toda América Latina ponen en marcha escuelas de alternancia, presentan una enorme riqueza en capital social y capital humano, que se vinculan positivamente con su carácter participativo y con la promoción de la cultura popular y campesina que fomenta la identidad local. Por tanto, hay un *capital social latente* (Kliksberg y Tomassini, 2000) expresado en una tradición asociativa de las comunidades rurales –que en muchos casos se potencia cuando se trata de comunidades indígenas– porque la reciprocidad interpersonal, la pertenencia a una comunidad local con un sistema sociocultural propio y la cooperación comunitaria, son recursos tradicionales de la cultura campesina (García-Marirrodriaga y De los Ríos, 2005). Como dice De Vylder (1995), por un lado, la acumulación de capital social es la clave de una forma más humana de desarrollo sostenible; por otro, resulta fundamental preservar las tradiciones culturales para no perder la cohesión social. Además, a diferencia de otras formas de capital, el capital social es productivo porque hace posible el logro de ciertos fines que en su ausencia no serían posibles. Es decir, constituye un factor

adicional que explicaría el desarrollo de algunas comunidades más allá de lo que permitirían sus recursos físicos y humanos (Coleman, 1998).

Los CEFFA favorecen el desarrollo porque suponen un marco de afirmación de su sentimiento de pertenencia al territorio y de identificación con la necesidad de atender a su renovación y mejora. Es decir, hay un dinamismo social como fruto de la participación democrática a través de la Asociación. Dicha participación y el consiguiente “empoderamiento”, además de crear una conciencia de lo colectivo, propician la creación de relaciones de confianza que son, precisamente, las que construyen y fortalecen la institución. La falta de recursos económicos o las condiciones culturales o políticas adversas, pueden retrasar o frenar temporalmente el proceso, pero no aniquilarlo cuando el compromiso local está asegurado (García-Marirrodriga, 2002). Como dice Kliksberg (2004), cuando se deja de ver a los pobres solamente como objetos y se encara seriamente el tema de la participación comunitaria a la vez que no se subestima a la población pobre, se respeta su cultura y se invierte en la formación de líderes, es posible obtener desarrollos potentes.

La alternancia, factor de innovación, es una metodología pedagógica y un instrumento de desarrollo del medio gracias a la participación. Hace posible la evolución de un territorio a partir de la educación y la formación de jóvenes porque se inscribe en dos coordenadas: el desarrollo personal y la inserción en dicho territorio. Estas coordenadas se facilitan por la práctica de una actividad profesional que se convierte en fuente de formación y por la participación de los padres y de todos los actores locales en esa formación, de la cual ellos también se benefician. Esta es la articulación entre formación y desarrollo, que se consigue gracias a *un sistema educativo que, partiendo del desarrollo personal, moviliza el territorio y crea tejido social generando, activando o incrementando el capital social* (García-Marirrodriga, 2002).

Facilitando el proceso educativo, el capital social contribuye a la formación de capital humano. Podríamos decir que la alternancia articula procesos de formación (*capital humano*) y desarrollo local mediante la participación, el compromiso asociativo y el trabajo en red (*capital social*). Y también, que el impacto de la alternancia se puede medir en términos de creación y fortalecimiento de redes de capital social: jóvenes en formación, familias, formadores, empresarios, agentes representativos del territorio, profesionales diversos, organismos e instituciones locales (García-Marirrodriaga y De los Ríos, 2005).

### ***La alternancia favorece procesos de desarrollo sostenible***

La alternancia tiene impacto si se produce simultáneamente una modificación del territorio. Es sostenible si el conjunto del territorio prospera a la vez que lo hacen las capacidades de la gente (los jóvenes, sus familias y sus comunidades). No es posible la viabilidad de una de estas escuelas que no se preocupe del desarrollo económico, social y humano del medio en el que actúa. La alternancia tal y como se entiende en las escuelas tipo CEFFA, contribuye a facilitar los cambios, a modificar los procesos sociales y a acelerar la capacidad de innovación. Estos cambios, propiciados por una educación pertinente con un plan de formación específico orientado precisamente al proyecto profesional de cada beneficiario, favorecen la sostenibilidad de las áreas rurales y el equilibrio territorial en la medida en que contribuyen a la permanencia de jóvenes adecuadamente formados en el territorio (García-Marirrodriaga, 2002).

El objetivo final de los CEFFA no es frenar el éxodo rural como a veces se ha dicho, sino propiciar el desarrollo. Es cierto que gran número de egresados —jóvenes formados *en* la vida y *para* la vida— descubrirán algunas potencialidades en su propio territorio y emprenderán proyectos que contribuirán al desarrollo de sus comunidades. Pero la libertad, uno de los grandes dones de la persona y una caracterís-



tica de la educación en los CEFFA, tiene que respetarse siempre y no se puede impedir que algunos abandonen su entorno en busca de mejores alternativas (por ejemplo, no todos los hijos de una familia podrán ser agricultores si tienen poca tierra). Sin embargo, el CEFFA sí que debe proporcionar a todos los egresados el aprendizaje del uso legítimo de su libertad, así como las capacidades que les permitan vivir con dignidad, tanto en el medio rural, como en el urbano. El problema —el fracaso—, sería que esos jóvenes engrosaran las bolsas de pobreza en los suburbios de las grandes ciudades o que no fueran capaces de ganarse la vida dignamente en la gran ciudad (García-Marirrodriaga y Puig, 2007).

Manejar con éxito el modelo pedagógico de alternancia supone diseñar un plan de formación pertinente, es decir, entrelazar continuamente el currículo con el medio (UNESCO, 1972), integrar el currículo oficial con la compleja realidad del joven en formación (Puig, 2006). También supone *gestionar la complejidad* de velar simultáneamente por la consecución de los fines (el desarrollo del territorio a partir del desarrollo personal y familiar), prestando una extrema atención al empleo de los medios (una metodología pedagógica pertinente, la alternancia, con una gestión global a cargo de las familias asociadas y otros actores locales). Para ello, es necesario contar con unos formadores cuyo perfil ya hemos descrito brevemente.

Los CEFFA pretenden que sus egresados sean líderes locales que vivan dignamente de su trabajo y en su territorio; jóvenes capaces de emprender proyectos que contribuyan a su desarrollo personal y familiar, para conseguir así el progreso de toda la comunidad. Como culminación de su formación, se llega a un *Proyecto Profesional* para cada alumno —base de su *Proyecto de Vida*— que favorece el empleo o el autoempleo, porque la formación profesional sólo interesa si conduce al empleo (BID, 2000b). No es imprescindible que, en todos los casos, se trate de un proyecto agropecuario. Ni siquiera que su-

ponga la permanencia en el territorio de todos los egresados, aunque eso ocurre con frecuencia.

La alternancia promueve la *capacidad de emprender* mediante la puesta en marcha de proyectos, por eso se la ha llamado la *pedagogía del proyecto*. En los países donde hay CEFFA se han conseguido resultados espectaculares de jóvenes arraigados en su territorio porque han aprendido a desarrollar emprendimientos que les permiten ganarse la vida con dignidad. La promoción del territorio que eso supone es la consecuencia evidente de la dinámica creada por la alternancia, en la medida en que los procedimientos de formación y de animación favorecen la participación de los padres y otros actores locales en la asociación, provocando el compromiso de unos y otros simultáneamente. El primer efecto de cambio producido por la Alternancia en el seno de los CEFFA, resulta del encuentro de generaciones y de los conflictos que se producen por este motivo, que fuerzan a todos a romper la rutina. Se llega a una síntesis entre dos formas de experiencia: la del pasado (en el adulto) y la del futuro (en el joven). Esa cooperación entre generaciones, generadora de una responsabilidad compartida en el seno de la Asociación, contribuye al progreso social (García-Marirrodriaga, 2002).

Pero la realización de esos proyectos depende, de manera significativa, del entorno territorial de cada persona. En otras palabras, si el entorno no se desarrolla simultáneamente con los jóvenes en formación, éstos pueden marcharse de su medio, lo cual supondría el efecto contrario al que se quiere lograr (Duffaure, 1985). Es decir, se pondría en peligro la sostenibilidad del territorio por la ausencia de jóvenes adecuadamente formados. Se comprende entonces el papel fundamental de la Asociación CEFFA. Por un lado, más allá de un simple grupo de padres unidos alrededor de una escuela (lo corriente en los sistemas pedagógicos tradicionales), debe ser un auténtico foco de desarrollo local que se sirve, como de un instrumento, de la propia escuela.

La alternancia es un medio de construcción de cambios duraderos, que intenta relacionar la formación con la acción y la investigación. Este proceso de construcción afecta, por supuesto, a los formadores, pero también a los alumnos porque no se trata de que estos consuman el saber del profesor, sino de que sean capaces de producir sus propios saberes a partir de la experiencia (no estamos hablando sólo de una pedagogía activa, sino sobre todo *experiencial*). En esa producción de saber, cuentan con el apoyo de todos los actores de la formación, en una especie de *cooperativa de producción de saber* (Pineau, 2002): la familia, la empresa, los formadores, los demás alumnos, la comunidad... Y también con una serie de instrumentos pedagógicos que hacen posible la práctica de la alternancia.

Cada alumno debe formular —y poner en marcha cuando sea posible— un proyecto profesional al terminar su formación. El plan de formación específico de los CEFFA está orientado precisamente a ese proyecto con el objetivo de la *empleabilidad* (garantía de sostenibilidad de las áreas rurales y de equilibrio territorial en la medida en que contribuyen a la permanencia de jóvenes en el medio) y de la *ciudadanía* (capital humano, capital social). Un medio que facilita la empleabilidad es la construcción del proyecto profesional en la medida en que pone al alumno en contacto con profesionales, le hace familiarizarse con la formulación de proyectos, fomenta su espíritu crítico, le ayuda a vivir situaciones reales de riesgo empresarial (los períodos de estadía en el medio socio-profesional). Este planteamiento pedagógico supone que el joven sea responsable de su propio conocimiento, de la búsqueda de soluciones a los problemas, y de la puesta en marcha de proyectos.

Se trata de convertir esos proyectos en una oportunidad de *aprender a emprender*. Los jóvenes, que son actores locales de desarrollo y pequeños empresarios, adquieren la capacidad de emprender proyectos de mejora que responden a las necesidades u oportunidades locales y que facilitan el empleo o autoempleo. Los incrementos de

renta logrados a partir de pequeños emprendimientos, tienen un claro impacto sobre el desarrollo local porque mejoran la calidad de vida de las familias y comunidades y contribuyen a la creación de tejido social. Los proyectos –productivos agrícolas unas veces, más ligados a la diversificación, otras– consiguen impactos significativos en las familias y en las comunidades con una muy pequeña inversión inicial. Algunas veces, conducen a mejoras en la dieta y contribuyen a la calidad y seguridad alimentaria de la familia (García-Marirrodiga, 2003); otras favorecen la dignificación de las viviendas; y casi siempre, suponen una diversificación y aumento de los ingresos, y están muy ligados al apoyo de la propia familia. En cualquier caso, hay una pequeña contribución –aunque significativa– al alivio de la pobreza y al desarrollo.

## CONCLUSIONES

*Una vida ética es una vida sostenible.* Una vida sostenible puede no ser ética. Una vida sin ética, sin principios, sin valores, es claramente insostenible. A la larga, es una vida inhumana. No hay empresas éticas, o escuelas éticas, o gobiernos éticos. Hay empresarios que viven éticamente (al menos con un *mínimo común ético* o mejor aún con un *código ético común*, como dice Juan Pablo II, 2001). Hay profesores que son modelo de vida para sus alumnos. Hay políticos que viven y trabajan éticamente, sin renunciar a sus principios... *En definitiva, hay personas éticas.*

*Hay un desarrollo humano y hay un anti-desarrollo que no puede ser humano.* El desarrollo supone realizaciones y adquisiciones económicas, pero su objetivo principal permanece intacto: la promoción y el progreso de las personas, de las familias, de los pueblos. *El desarrollo es, a la vez, tener más; pero sobre todo ser más* (en otras palabras: hacer, conocer y tener más, pero para *ser* más), en frase de Juan Pablo II que recoge toda la tradición del personalismo cristiano, la filosofía que está en el trasfondo de la pedagogía de la alternancia

y que reconoce y garantiza los derechos inviolables del hombre y de las asociaciones en las que desarrolla su personalidad.

Hay sistemas educativos paternalistas, que no confían en la capacidad de emprender y de aprender de las personas. Hay otros sistemas más éticos que, al valorar a las personas, las hacen progresar por sí mismas hasta conseguir su propia autonomía en libertad. *La ética de la educación garantiza la sostenibilidad de los saberes*, que también se adquieren en el medio ambiente, en el gran libro de la naturaleza. *El desarrollo al que conduce una educación en libertad sólo será sostenible si confía realmente en las capacidades de la gente.*

*El hombre es hombre cuando vive en comunidad y para la comunidad. Cuando sirve a alguien. Cuando ama.* Entonces es cuando nace como ser humano y su huella perdura en el tiempo y en el espacio, cuando esa huella es sostenible. El mundo tiene sed de ideales, de valores morales. Noble tarea la de la educación: suscitar en cada persona, según sus convicciones y con pleno respeto a su libertad, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo (UNESCO, 1999a).

Urgidos por las preocupaciones económicas, tendemos a olvidar que, al contrario de los bienes materiales, los bienes espirituales, que son típicos del hombre, se extienden y se multiplican cuando se comunican. A diferencia de los bienes divisibles, *los bienes espirituales, como el conocimiento y la educación, son indivisibles, y cuanto más se comparten, más se poseen* (Benedicto XVI, 2007b).

Hay una ética global del desarrollo hacia la que tenemos que caminar todos juntos, de manera subsidiaria y solidaria, porque eso es lo ético y lo sostenible para enfrentar las crisis. El lema de los ecologistas alemanes “pensar globalmente y actuar localmente”, ha mostrado su validez, pero también sus límites (González y de Alba, 1994). Ha llegado el momento de actuar globalmente, el momento de que actuemos nosotros, los que creemos en el ser humano.

Para terminar, quisiera compartir esta historia que circula por internet, el mayor instrumento de globalización del que disponemos actualmente:

*Un hombre sabio vivía preocupado con los muchos problemas que aquejaban a la humanidad. Pasaba los días en busca de respuestas para sus inquietudes sobre cómo mejorar el mundo. Una mañana, un hijo suyo de nueve años entró en su despacho y se ofreció a ayudarlo a trabajar. El hombre, nervioso por la interrupción, pidió al niño que se fuera a otro sitio a jugar. Viendo que no lograba que se marchara, pensó en algo que pudiese mantenerle ocupado durante un rato. Vio una revista donde había un mapa del mundo, y con unas tijeras lo recortó en numerosos pedazos. Se lo entregó a su hijo junto con un rollo de cinta adhesiva, y le dijo: “como te gustan los rompecabezas, te voy a dar este mundo roto en pedazos, que es como está, para que lo recompongas tú solo, sin ayuda de nadie”.*

*Calculó que al pequeño le podría llevar varias horas rehacer aquel mapa, si es que llegaba a conseguirlo. Sin embargo, pasados unos minutos, escuchó la voz del niño: “papá, ya lo he acabado”. Al principio no se lo tomó en serio. Era imposible que, a su edad, hubiese logrado recomponer un mapa que apenas había visto antes. Levantó la vista con la certeza de que vería el trabajo propio de un niño. Pero, para su sorpresa, el mapa estaba perfecto. Todos los pedazos estaban en su debido lugar. ¿Cómo era posible que un niño hubiera podido hacerlo?*

*Le dijo: “hijo mío, tú no sabías cómo era el mundo, ¿cómo has logrado recomponerlo?”. “Papá, yo no sabía cómo era el mundo, pero cuando sacaste el mapa de la revista para recortarlo, vi que en la otra cara del papel estaba la figura de un hombre. Así que di la vuelta a los recortes y comencé a recomponer al hombre, que sí sabía como era. Cuando conseguí arreglar al hombre, di la vuelta a la hoja y había arreglado el mundo.”*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKOFF, R. (1984). On the nature of development and planning. En: *People Centered*. Connecticut: West Hartford, Kumarian Press.
- AFONSO, A. (2007). *Incidencia de la Seguridad Alimentaria en el Desarrollo. Análisis y Síntesis de Indicadores*. Tesis Doctoral (Universidad Politécnica de Madrid) publicada en la Biblioteca Digital de la FAO.
- ANNAN, K. (2001). Report of the Secretary General for the Commission on Sustainable Development acting as the Preparatory Committee for the World Summit on Sustainable Development. *Second Preparatory Session Implementing Agenda 21*. Washington, D.C.
- ANTONIAZZI, A. (2006). *La tutoría personal en los CFR de la provincia de Buenos Aires. Diagnóstico del impacto de los valores del personalismo en la tutoría de los jóvenes*. Tesis de Licenciatura no publicada (Universidad Austral).
- BACHELART, D. (2002). *Berger transhumant en formation: pour une tradition d'avenir*. Paris: L'Harmattan.
- BANCO MUNDIAL. (1993). *The East Asian Miracle: Economic Growth and public Policy*. Oxford University Press.
- BANCO MUNDIAL. (1997). *El Estado en un mundo en transformación. Informe sobre el Desarrollo mundial, 1997*. Washington, D.C.: BANCO MUNDIAL.
- BENEDICTO XVI. (2007a). *Famiglia Umana, Comunità di Pace*. Mensaje per la Giornata Mondiale della Pace. Roma, 1 gennaio 2008.
- BENEDICTO XVI. (2007b). *Carta a la Presidenta de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales*. Roma, 28 de abril de 2007.
- BID. (1999). *América Latina frente a la desigualdad. Progreso Económico y Social*. Washington, D. C.: BID.
- BID. (2000a). *Progreso económico y social en América Latina. Informe 2000*. Washington, D.C.: BID.

- BID. (2000b). *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo*. Washington, D.C.: BID.
- CASAS, J. M. (1982). *Población, desarrollo y calidad de vida*. Madrid: Rialp.
- CEPAL. (1997). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2002). *Panorama Social de América Latina 2001-2002*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2003). *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2007). Hacia la ampliación del Segundo Objetivo del Milenio. Una propuesta para América Latina y el Caribe. *Serie Políticas Sociales*, 132. Santiago de Chile: CEPAL.
- CERNEA, M. (1995). *Primero la gente: variables sociológicas en el desarrollo rural*. México, D.F.: Banco Mundial y Fondo de Cultura Económica.
- COLEMAN, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (suppl.), 95-120.
- CREPALDI, G. (2007). *Ecologia ambientale ed ecologia umana*. Roma: Cantagalli.
- CRÉPEAU, B. (1982). *Apprentissage et Développement Personnel*. Paris: Mesonance.
- CHENU, M. (1982). *Association et participation*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- DIOUF, J. (2007). *El derecho a la alimentación: hacerlo realidad*. Discurso del Director General de la FAO con motivo de la celebración del Día Mundial de la Alimentación. Roma, 16 de octubre de 2007 (disponible en [www.fao.org](http://www.fao.org); acceso el 31 de enero de 2008).



- DUFFAURE, A. (1985). *Éducation, milieu et alternance*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- DE VYLDER, S. (1995). Sustainable human development and macroeconomics, strategic links and implications. *UNDP Discussion Paper*. New York: UNDP.
- FAO. (1997). *Difficultés et chances de l'enseignement et de la formation agricoles pour la décennie 1990 et au-delà*. Rome: SDRE-FAO.
- FAO. (2000). *El estado de la Agricultura y la Alimentación. Lecciones de los últimos 50 años*. Roma: FAO.
- FAO. (2008). *Políticas para promover y/o fortalecer la participación y la acción conjunta entre actores público-privados en el desarrollo rural*. Actas de la XXXª Conferencia Regional de la FAO para América Latina y el Caribe. Brasilia, 14-18 de abril de 2008. Brasilia: FAO.
- FAO-UNESCO. (2002). Education for Rural People. *Aid Agencies Workshop Final Report*. Rome: FAO-UNESCO.
- FAO-UNESCO. (2003). *Education for rural development: towards new policy responses*. Rome: FAO-UNESCO.
- FAOSTAT. (2003). *Estadísticas sobre Seguridad Alimentaria en Guatemala*. Roma: FAO.
- FEDDERKE, J. *et al.* (1999). Economic Growth and Social Capital. A critical reflection. *Theory and Society*, vol. 28/5, 709-745.
- FERRERO, I. (2007). *¿Es útil la economía? Una mirada a los Premios Nobel*. Madrid: CIE-Dossat y Universidad de Navarra.
- FITTE, H. (1996). La primacía de las personas en el gobierno de la empresa. En: *Ética en el gobierno de la empresa*, 27-42. Pamplona: EUNSA.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia*. Tesis Doctoral publicada en el Archivo Digital de la Universidad Politécnica de Madrid.

- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. (2003). Improving Food Quality of Rural Families through Education. The Cases of the Philippines and Colombia. En: *Food Quality, a Challenge for North and South*, 253-263. Gent: IAAS Belgium.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; DE LOS RÍOS, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Revista de Estudios Geográficos*, vol. LXVI, n° 258, 129-160. Madrid: CSIC.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG, P. (2007). *Formación en Alternancia y Desarrollo Local. El Movimiento Educativo de los CEFFA en el mundo*. Col. AIDEFA-AIMFR. Rosario: Tecnograf Ediciones.
- GIMONET, J. C. (1998). L'alternance en formation, méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. En: *Alternance, développement personnel et local*, 51-66. Paris: L'Harmattan.
- GIMONET, J. C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales*. Col. AIDEFA-AIMFR. Paris: L'Harmattan.
- GONZÁLEZ DE CANALES, F. (Ed.). (1973). *Una experiencia de alternancia educativa: las Escuelas Familiares Agrarias*. Madrid: Magisterio Español.
- GONZÁLEZ, E.; DE ALBA, A. (1994). Hacia unas bases teóricas de la educación ambiental. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1), 66-71.
- HERREROS, J. (1998). La animación de proyectos: una estrategia innovadora para promover la actividad económica y el empleo en zonas rurales. En: *Nuevos desafíos para el desarrollo rural y la agricultura en Europa*, 69-79. Oviedo: IDC.
- IICA. (1999). *El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad*. San José de Costa Rica: IICA.
- INE-SEGEPLAN-PNUD. (2002). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida, ENCOVI 2000*. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística de Guatemala.

- JANSMA, D.; GAMBLE, H.; MADDEN, J. (1981). Rural Development: a review of conceptual and empirical studies. En: *A Survey of Agricultural Economics Literature*, vol. III, 285-362. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- JUAN PABLO II. (1987). *Sollicitudo rei socialis*. Roma: Editrice Vaticana.
- JUAN PABLO II. (1991). *Centesimus annus*. Roma: Editrice Vaticana.
- JUAN PABLO II. (2001). *Discurso a la Asamblea Plenaria de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales*. Roma, 27 de abril de 2001.
- KLIKSBERG, B. (2004). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas T.
- KLIKSBERG, B. (Coord.). (2005). *La agenda ética pendiente de América Latina*. Buenos Aires: BID y Fondo de Cultura Económica.
- KLIKSBERG, B.; TOMASSINI, L. (2000). *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires: BID y Fondo de Cultura Económica.
- LORY, B. (1976). L'association, base du développement des personnes et des milieux. *Documents UNMFREO*, n° 104. Paris: UNMFREO.
- LLANO, A. (1985). *El futuro de la libertad*. Pamplona: EUNSA.
- MARTINELL, F. (1974). *La juventud del silencio*. Madrid: Magisterio Español.
- MOUNIER, E. (2001). *Le Personalisme*. Paris: PUF.
- NARAYAN, D. (1999). *Bonds and Bridges: Social Capital and Poverty*. Washington, D. C.: World Bank Poverty Group.
- OCDE. (1994). *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: Céreq.
- OECD. (1993). *Orientations on Participatory Development and Good Governance*. Paris: OECD.

- ONU. (1987). *Nuestro futuro común*. Nueva York: Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo.
- PINEAU, G. (2002). *Philosophie socio-éducative du Diplôme Internationale Formation et Développement Durable*. Document de travail non publié. Université de Tours.
- PNUD. (1990). *Desarrollo Humano: Informe 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- PNUD. (1992). *Desarrollo Humano: Informe 1992*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- PNUD. (1994). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- PNUD. (2001). *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Mundi Prensa.
- PUIG, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Tesis Doctoral no publicada (Universidad Internacional de Cataluña).
- PUTNAM, R. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *American Prospects*, n° 13, 35-42.
- PUTNAM, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione*. Caracas: Galac.
- REZSOHAZY, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- SACHS, J. (2005). *The end of poverty*. New York: Penguin Press.
- SÁNCHEZ, R. (2001). *Dinámica sociocultural y desarrollo local en la provincia de Zaragoza*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza e Institución Fernando el Católico.

- SCHEJTMAN, A.; BERDEGUÉ, J. (2003). *Desarrollo Territorial Rural*. Santiago de Chile: Programa Regional FIDA-MERCOSUR.
- SEN, A. (1982). *Poverty and Famines: an essay on Entitlement and Deprivation*. Oxford University Press.
- SEN, A. (1989). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, nº 19, 41-58.
- SEN, A. (1998). Mortality as an indicator of economic success and failure. *Economic Journal*, 28 (1), 1-25.
- SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- SEN, A; KLIKSBURG, B. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.
- SIMON, J. (1998). Discurso en la investidura del Doctorado Honoris Causa. En: *Memoria del Acto Académico de la concesión de Doctorados Honoris Causa de la Universidad de Navarra*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- SOLOW, R. (1992). *An almost practical step toward sustainability*. Resources for the future.
- TAYLOR, P. (1998). Participatory curriculum development for agricultural education and training: experiences from Vietnam and South Africa. En: *Training for Agriculture and Rural Development 1997-98*, 4-15. Roma: FAO.
- TRUEBA, I. (2006). *El fin del hambre en 2025. Un desafío para nuestra generación*. Madrid: Mundi Prensa.
- UCP. (2008). *Encuesta Nacional Urbana de la Universidad Católica*. En: *El Comercio*. Lima, 21 de junio de 2008.
- UNESCO. (1972). *Commission Faure: Apprendre à être*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1999a). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO (2ª ed.).

- UNESCO. (1999b). *Technical and Vocational Education*. Proceedings of the Second International Congress in Seoul. Paris: ED/SVE/TVE UNESCO.
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014: International implementation scheme*. Paris: UNESCO.
- UPHOPP, N.; WIJAYARATNA, C. (2000). Demonstrated Benefits from Social Capital: The Productivity of Farmer Organizations in Gal Oya, Sri Lanka. *World Development*, vol. 28, n° 11, 1875-1890.
- VACCA, J.C. (2001). *La educación formal secundaria de jóvenes rurales. Análisis de tres casos en Colombia*. Tesis de Maestría no publicada (Universidad Javeriana).
- WOOLCOCK, M. (1998). Social Capital and Economic Development: toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, n° 27 (2), 151-208.



**Anexo:**  
**Presentación de experiencias**





## GUATEMALA<sup>19</sup>

### Experiencia concreta que se presenta:

#### *“La expansión de la experiencia de alternancia”*

### Contexto de la alternancia en el país

En junio de 1977 se firma un Convenio entre el Ministerio de Educación y la Embajada de Francia en Guatemala para llevar a cabo el Programa Nacional de los Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo (NUFED). Así fue como empezó la aventura de la alternancia en Guatemala. Hoy existen casi 700 NUFED por una política expansiva que desarrolló la Dirección General de Educación Extraescolar en el gobierno anterior. Su objetivo era lograr la cobertura. Ha habido muchos avances en este sentido, pero con deficiencias importantes de calidad... Desde 2001, se ha desarrollado otra red de escuelas dependiente del sistema formal bajo la figura legal de Instituto por Cooperativa (tienen 23 escuelas). Ambas redes comparten experiencias y trabajos para consolidar la alternancia en el país.

### Descripción de la experiencia que se presenta

El desafío de atender a las demandas requiere atender adecuadamente la formación de los actores locales de las asociaciones (principalmente padres de familia) y, por supuesto, de los docentes. En el caso de estos últimos, se han conformado Equipos Pedagógicos en cada una de las dos redes, pero falta consolidar una entidad pedagógica Nacional. Sin duda que la Licenciatura en Educación con la Universidad del Istmo, dirigida principalmente a los miembros de esos

---

19 Eunice Martínez, Nolberta Saquec, Feliciano Velásquez, Juan Marcelo Ixén, Byron López, Juan Antonio Alvarado, Jorge Enríquez, Juan Silvestre, Ricardo Ixén, Griselda Franco, Vilma López, Josué Cifuentes, Venancio Ixén, Jaime Tiney, Germán Ramírez, Saúl Salvatierra, Julio Edelson, Fermín Águila, Fernando Mejía, Jorge Rosales, Genaro Xoyón, Ricardo Sipac, Mirna de González.

Equipos, es un paso adelante en la consolidación de la formación en alternancia de los formadores.

### **Análisis de la experiencia**

#### *Logros esenciales:*

1. Se ha mantenido el protagonismo y el compromiso de los padres de familia.
2. La Licenciatura en Educación impartida en alternancia por la Universidad del Istmo y con el apoyo de SIMFR.
3. El modelo se ha expandido por todos los Departamentos aumentando la cobertura en secundaria básica, aunque ello ha acarreado muchas complicaciones.

#### *Dificultades:*

1. Falta de una adecuada comprensión de la alternancia por parte de las autoridades educativas.
2. Debilidad institucional y falta de compromiso de algunos docentes.

#### *Desafío principal:*

La sostenibilidad económico-financiera del modelo, que implica una sostenibilidad “social” que requiere el fortalecimiento institucional de las asociaciones locales y de las redes nacionales.

**ARGENTINA<sup>20</sup>****Experiencia concreta que se presenta:*****“El reconocimiento de una política pública de educación”*****Contexto de la alternancia en el país**

Los Centros Educativos de Formación por Alternancia llegan a la Argentina, concretamente a la provincia de Santa Fe, en la década de los años 70 de la mano del Movimiento Rural Católico, organizaciones locales, familias campesinas y el gobierno provincial. En la actualidad hay más de un centenar de escuelas de alternancia en 10 Provincias pertenecientes a tres redes: las Escuelas de la Familia Agrícola, la Fundación Marzano y los CEPT. Además, algunas Provincias han adoptado la alternancia en centros de su jurisdicción.

**Descripción de la experiencia que se presenta**

El Sistema Educativo del país no contemplaba el régimen de alternancia, por lo que sus inicios fueron difíciles. Por otro lado, era difícil la convivencia de una educación en y para la libertad en un país que no lo estaba. Con el tiempo, las diversas redes de CEFFA logran el reconocimiento de las experiencias educativas de sus centros mediante la incorporación del régimen de alternancia en la legislación nacional (Ley 24195/93, con las Resoluciones 518/98 y 106/99, que reconoce la figura del docente de alternancia; Ley 24206/06) y en algunas provinciales (Misiones: Ley 2987/92 y 4026/03; Santa Fe: Disposición 485/99). Paralelamente, a lo largo de su historia, las redes argentinas han peleado por garantizar una adecuada formación pedagógica inicial y continua a sus monitores. Esto culminó con el desarrollo de una Licenciatura en Organización y Gestión Educativa dictada por la Universidad Austral y con apoyo de la F. Marzano, ICU y SIMFR.

---

20 Roberto Tuzinkievich, Roberto Bradley, Juan Carlos Bregy, Silvio Cabrera.

## **Análisis de la experiencia**

### *Logros esenciales:*

1. El desarrollo de tres redes de escuelas de alternancia con amplia implantación en el país.
2. El reconocimiento de la pedagogía y su financiación, aunque ambas cosas en grado deficiente.
3. Las acciones conjuntas de las tres redes en diversos ámbitos (pedagógico, político, organizacional).

### *Dificultades:*

1. Garantizar el financiamiento de la gestión global del CEFFA: el desarrollo de las familias y del territorio, así como el fortalecimiento asociativo.
2. El marco legal que regula la actividad docente, pues no incluye muchas de las actividades que realiza el docente de alternancia (“monitor”).

### *Desafío principal:*

Contar con una normativa que entienda al “monitor” como una nueva profesión distinta de la del docente clásico y que necesita un estatuto propio.

## COLOMBIA<sup>21</sup>

### **Experiencia concreta que se presenta:**

***“La calidad de la pedagogía de la alternancia: resultados académicos de los egresados”***

### **Contexto de la alternancia en el país**

En Colombia, la alternancia nace y se desarrolla en el Departamento de Cundinamarca. Actualmente hay escuelas en los municipios de Machetá (el pionero, apoyado por ASRURAL, Asociación para la Promoción Rural), Chocontá y Pacho y Sylvania. En otros municipios como Paimé, se avanza en una relación interinstitucional con la fundación “Hogares Juveniles Campesinos” para desarrollar el modelo. Otros Departamentos del país como (Cauca y Antioquia) cuentan con centros que implementan esta metodología.

### **Descripción de la experiencia que se presenta**

La calidad educativa en Colombia se evalúa a través de pruebas de Estado denominadas “ICFES”. La EFA “Guatanfur” (Machetá), en sus cuatro promociones de Bachilleres con modalidad empresarial y agropecuaria, obtiene puntajes representativos y se ubica en la categoría de Nivel Alto en la comparativa nacional. Las estrategias que posibilitan este tipo de resultados están orientadas a desarrollar procesos de comprensión materializados en la construcción y consolidación de alternativas de aplicación del conocimiento referentes a la resolución de problemas de las diferentes áreas del saber, a través de proyectos que permiten generar conocimiento aplicado. Otra alternativa está enfocada hacia la organización de grupos interdisciplinarios que orientan el trabajo en los diferentes escenarios de aprendizaje, sean estos la escuela, la familia, la comunidad o la empresa, entre otros.

---

21 Jainer Maury, Holmes Nieto.

## **Análisis de la experiencia**

### *Logros esenciales:*

1. Consolidar unidad de criterios para el desarrollo de la estructura curricular de las áreas básicas de formación para lograr la inserción del joven en su territorio.
2. Organizar los tiempos escolares y extraescolares para el desarrollo de procesos de conocimiento.
3. Ubicar en la categoría de Nivel Alto en la comparativa nacional a un 20% de los bachilleres egresados en las promociones 2005, 2006 y 2007.

### *Dificultades:*

1. Ausencia de material didáctico propio para el modelo.
2. Falta de infraestructura tecnológica y científica para consolidar una red de producción y difusión de conocimiento.

### *Desafío principal:*

Ubicar en los cinco primeros puestos en la evaluación de calidad a estudiantes de grado 11° de las diferentes EFA, y tomar este referente para que sea tenido en cuenta por el Estado como innovación de calidad para el sector rural.

**PERÚ<sup>22</sup>****Experiencia concreta que se presenta:*****“Pertinencia de la pedagogía de la alternancia en ámbitos rurales: los proyectos de los egresados”*****Contexto de la alternancia en el país**

La educación rural en el Perú no desarrolla capacidades para que las familias y comunidades logren salir de la pobreza. Como resultado, no sólo no forma para la vida a los estudiantes y sus familias, sino que resulta un mecanismo de expulsión de los jóvenes del campo hacia la ciudad. Los padres de familia y demás actores sociales no tienen mayor ingerencia en los planes de formación ni en la gestión de las instituciones educativas en los tres niveles escolares: inicial, primario y secundario. Los docentes, especialmente los rurales, ordinariamente están insuficientemente formados y motivados.

**Descripción de la experiencia que se presenta**

En 2001 ProRural y Adeas Qullana, dos organizaciones de la sociedad civil peruana, presentaron ante el Ministerio de Educación una propuesta para la implementación del Sistema de Educación en Alternancia, que más adelante se concretó en un Convenio de Cooperación entre las partes. En 2002, nacieron los tres primeros Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) en Piura y Cusco. En 2008 hay 42 CRFA en 13 de las 23 regiones con espacio rural en Perú. Los jóvenes egresados de los CRFA ponen en marcha proyectos profesionales que les permiten ganarse la vida y elevar el nivel de sus familias y de sus comunidades. Partiendo de una pequeña inversión inicial, y siempre de acuerdo con las familias y el acompañamiento de los monitores, ya se pueden observar logros en la mejora de la calidad de

---

22 David Baumann, Jorge Guerrero, Manuel Rodríguez.



vida: adecuada alimentación familiar, condiciones de viviendas más dignas, diversificación de los pequeños negocios en actividades *rurales no agrícolas* que responden a la “Nueva Ruralidad”. Esos proyectos profesionales son base de otros más amplios, los proyectos de vida, que suponen el resultado de la formación integral propia de la alternancia.

### **Análisis de la experiencia**

#### *Logros esenciales:*

1. Existen 39 asociaciones locales que promueven 42 CRFA.
2. Monitores formados en alternancia y comprometidos con la propuesta que acompañan los proyectos profesionales y de vida de los jóvenes.
3. El apoyo económico y normativo (aunque aún insuficiente) del Ministerio de Educación y el compromiso (también financiero) de muchos municipios.

#### *Dificultades:*

1. Inseguridad y desgaste de los CRFA por fallas en el cumplimiento de los Convenios Nacionales y Regionales debido a los desajustes generados por la descentralización del país.
2. Dificultad de acceso al crédito y a la obtención de recursos para implementar los proyectos profesionales de los jóvenes.

#### *Desafío principal:*

Elevación a políticas públicas del Sistema de Alternancia.

**BRASIL<sup>23</sup>****Experiencia concreta que se presenta:*****“Plan de Formación Inicial de Monitores de las redes CEFFA de Brasil”*****Contexto de la alternancia en el país**

Brasil tiene, por un lado, los grandes latifundios dedicados a exportación, que expulsan a la gente del campo a la ciudad y degradan el ambiente. Por otro, la agricultura familiar con más de 4 millones de familias viviendo en pequeñas propiedades que históricamente se han excluido de las políticas públicas. Sin embargo, por su fuerza política y organizacional, ha ido conquistando espacios: la creación del Ministerio de Desarrollo Agrario; el crédito rural “PRONAF”, específico para los pequeños agricultores; la asistencia técnica; las compras directas de productos de la agricultura familiar... Los CEFFA se encuadran en el contexto de la agricultura familiar. La educación promovería la equidad social si se tomara más en serio. Por eso, los CEFFA tienen resistencia para existir y subsistir: la falta de apoyo financiero nacional.

**Descripción de la experiencia que se presenta**

Los CEFFA comenzaron en 1968 como “Escolas Famílias Agrícolas”, asociadas en la “União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas” (UNEFAB). En 1971, se creó un Centro de Formación de Monitores que fue referencia hasta 1997. Pero el Centro no atendía la demanda de formación. Con la gran expansión de las escuelas (hay más de 250 en 17 Estados) hubo que hacer una reorganización por medio de Asociaciones Estaduales. En 1977 comenzó a funcionar el Equipo Pedagógico Nacional (EPN) con un responsable pedagógico de cada

---

23 João Batista Begnami, José Milani, João Batista Acosta, Dirce Slongo, David Rodríguez.

Regional. Actualmente, el EPN cuenta con la participación de las “Casas Familiares Rurais” (CFR), asociadas en ARCAFAR-Sul y Nordeste/Norte. De la unión de EFA y CFR en el trabajo pedagógico y en la búsqueda de financiación nacional, surgió la denominación de CEFFA (Centro Educativo Familiar de Formación por Alternancia) adoptada ya en muchos países para designar las escuelas de alternancia. CEFFA es una sigla para unificar la lucha política y pedagógica. El EPN es una de las mejores expresiones de esta unión.

### **Análisis de la experiencia**

#### *Logros esenciales:*

1. La mayoría de los 1,500 monitores ha finalizado la formación pedagógica inicial.
2. Los CEFFA hablan un mismo lenguaje pedagógico y aplican mejor los instrumentos de la alternancia.
3. Los jóvenes acaban con un Proyecto Profesional y se insertan profesionalmente a través del crédito específico “PRONAF Jovem”.

#### *Dificultades:*

1. La rotación de los monitores, que impide la total eficacia del plan de formación.
2. Contar con un Equipo más amplio de co-animación nacional.

#### *Desafío principal:*

Conseguir financiamiento efectivo en la esfera Municipal, Estadual y Federal, así como apoyos financieros para mantener las asociaciones Nacional y Regionales y la adecuada formación de sus miembros.

## URUGUAY<sup>24</sup>

### **Experiencia concreta que se presenta:**

#### ***“El reconocimiento de las EFA de Uruguay”***

### **Contexto de la alternancia en el país**

La primera EFA en Uruguay, “Los Nogales”, comienza a funcionar en el año 1980 gracias al esfuerzo de muchas personas comprometidas con la educación y el desarrollo rural. Después de 17 años, comienza la segunda, “Las Camelias”, por impulso y gestión de familias campesinas allegadas a “Los Nogales”. A partir del año 2001, surgen dos escuelas más en la zona norte, a 400 kms de la capital. Se trata de “An-sina”, en un medio agrícola ganadero donde las explotaciones son de grandes superficies (Departamento de Tacuarembó); y de “La Siembra” (Departamento de Rivera). Estas experiencias han sido un desafío para todas las familias, monitores y personas que se encuentran vinculadas a las EFA. Su financiamiento surge de las propias familias y personas del medio en un porcentaje muy alto del total. Realmente es digno de destacar el compromiso asumido por los grupos gestores de cada una de las EFA y de la Asociación Nacional (AUEFA).

### **Descripción de la experiencia que se presenta**

Recientemente se reconoció la Pedagogía de Alternancia como metodología de enseñanza (1996), pero sólo se validó para los cursos de Ciclo Básico secundario (alumnos con edades entre los 12 a 15 años). A raíz de un Seminario Internacional celebrado con el apoyo de la AIMFR y de SIMFR en 2005, y que fue clausurado por el Vicepresidente de la República, se ha reconocido la alternancia en algunos cursos de formación profesional para jóvenes entre 15 a 18 años con orientación agrícola-ganadera. Pero, sobre todo, se destaca como

---

24 Octacilio Echenagusía, Juan María Cabrera.

fruto de ese Seminario el hecho de haber logrado un financiamiento por parte del Estado uruguayo que supone el 20% del presupuesto total de las EFA. Hubo que hacer arduas gestiones –realizadas por las propias familias– frente a los legisladores del Parlamento. Este aprobó por fin una Ley que otorga ese subsidio anual para las EFA. El hecho es algo muy significativo y trascendente, ya que no existen antecedentes de este tipo de subsidios porque el Estado uruguayo no financia actividades o iniciativas de la sociedad civil o de autogestión.

### **Análisis de la experiencia**

#### *Logros esenciales:*

1. Reconocimiento y habilitación de la Alternancia.
2. Apoyo económico a través de una Ley Nacional del Parlamento.
3. El compromiso creciente de las familias ante las dificultades.

#### *Dificultades:*

1. El constante desafío económico en que se encuentran las EFA.
2. El reconocimiento de la Alternancia en los diferentes niveles educativos.

#### *Desafío principal:*

Ampliar el monto del subsidio estatal para poder consolidar el Movimiento y crecer.

## REPÚBLICA DOMINICANA<sup>25</sup>

### Experiencia concreta que se presenta:

#### ***“Creación de la Unión Dominicana de Escuelas de Formación en Alternancia (UDEFA)”***

### Contexto de la alternancia en el país

Se han establecido ocho escuelas distribuidas en todo el país con una concentración en la Región Este (provincias de El Seibo, Hato Mayor, Monte Plata, La Romana, con seis escuelas) que es la que presenta los mayores niveles de pobreza. Además hay una escuela en la provincia Hermanas Mirabal (Región Central) y otra en la provincia de Barahona (Región Sur).

### Descripción de la experiencia que se presenta

Se ha constituido la Unión de Escuelas con el apoyo internacional. Esto permitió la formación de 40 monitores de diferentes instituciones nacionales con potencial de adoptar la metodología de trabajo. Destacan: Secretaría de Educación, Instituto de Formación Técnico Profesional, Secretaría de Estado de Agricultura, y varias ONG Nacionales. Los monitores realizaron una pasantía de 45 días en EFA de España. Además, se logró el apoyo financiero internacional para la adecuación de las infraestructuras de varias escuelas y la construcción de una nueva. Actualmente se ofrecen varias carreras técnicas dependiendo del potencial de la región. Por ejemplo: agropecuaria (con especialidad en el cultivo del cacao, café, vegetales y ganado vacuno), electricidad, refrigeración, belleza, artesanía de la piel e informática.

---

25 Jenny Rodríguez, Juan Sánchez, Silverio Agramonte, Felipe Castillo.

## **Análisis de la experiencia**

### *Logros esenciales:*

1. Organizar la UDEFA.
2. Capacitar los monitores y Asociaciones.
3. Graduación de alumnos del sector agrícola y de servicios con reconocimiento del Ministerio de Educación (titulación de “Bachiller técnico en alternancia”).

### *Dificultades:*

1. Movilidad de los funcionarios a raíz de los cambios de gobierno.
2. Conseguir recursos para la operatividad de las escuelas.

### *Desafío principal:*

Reconocimiento oficial de la Alternancia como parte de la oferta del sistema Educativo Nacional.



Este libro fue impreso en los talleres gráficos de Serviprensa, S. A. en el mes de febrero de 2009. La edición consta de 1,500 ejemplares en papel antique.





La Colección AIDEFA (“Alternativas Internacionales en Desarrollo, Educación, Familia y Alternancia”), tiene como objetivo informar a los actores del desarrollo, al mundo de la educación y a las familias, sobre las perspectivas y alternativas de la Formación en Alternancia a nivel internacional. Se concreta en la publicación de Libros, Trabajos de Investigación, Actas de Congresos y Seminarios internacionales, Evaluaciones, Estudios...



Colección

Alternativas  
Internacionales  
Desarrollo,  
Educación,  
Familia y  
Alternancia

ISBN 978-99939-68-28-3

