



Construyendo juntos la Nueva Escuela Pública Paraguaya



Ficha técnica

Presidente de la República

Fernando Armindo Lugo Méndez

Ministerio de Educación y Cultura

Autoridades

Ministro de Educación y Cultura

Luis Alberto Riart Montaner

Viceministra de Educación para la Gestión Educativa

Diana Carolina Serafini Fernández

Viceministro de Educación para el Desarrollo Educativo

Héctor Salvador Valdez Alé

Viceministra de la Juventud

Diana Beatriz García Galeano

Viceministro de Culto

Hugo Antonio Britez Ibarra

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Sede Central "Ramón Indalecio Cardozo"

15 de agosto 629 entre Gral. Díaz y Eduardo V. Haedo

Asunción, Paraguay

Telefax: (59521) 450-014/015

www.mec.gov.py

ISBN: 978-99953-99-36-8

Publicación © Setiembre 2011



Campaña de Apoyo a la Gestión Pedagógica del Docente 2010

Documentación de una experiencia interesante



Coordinador:
Luis Alberto Riart M.

Editora:
Adriana Pesoa Nardi





Disponibilidad de TIC en instituciones
educativas del sector oficial
de EEB y EM

4





Índice



Presentación

Dr. phil. Luis Alberto Riart Montaner, Ministro de Educación y Cultura de Paraguay 7

Introducción 9

Capítulo I. Módulos para docentes 13

1.1. Módulo 1: Comprender para aprender. 13

1.2. Módulo 2: Comprender para pensar reflexivamente. 43

1.3. Módulo 3: Comprender para comunicar 67

1.4. Módulo 4: Comprender para la vida 103

1.5. Módulo 5: Comprender para disfrutar 135

1.6. Módulo 6: Comprender para transformar 175

Capítulo II. Módulos para directores 207





Disponibilidad de TIC en instituciones
educativas del sector oficial
de EEB y EM

6



Presentación

Los esfuerzos realizados en la denominada Reforma Educativa Paraguaya no han sido suficientes para garantizar un desarrollo educativo sostenido en Paraguay. En la práctica, la realidad educativa ha probado ser difícil de transformar y una de las problemáticas principales con que las políticas públicas en el sector se enfrentan es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan, pero también hay fuertes evidencias de que no es tarea simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica.

Es ese contexto y, reconociendo dicha realidad, que la Nueva Escuela Pública Paraguaya, caracterizada por su carácter emancipador y por su búsqueda de la identidad pedagógica paraguaya, aborda la temática docente como uno de sus principales ejes de acción, trabajando en mejorar sus condiciones laborales, en una gestión institucional más eficiente y en una formación en servicio que atienda sus necesidades más preteritorias.

Precisamente, en relación con la formación en servicio, el Ministerio de Educación y Cultura, conjuntamente con las organizaciones gremiales, ha propuesto un esquema nuevo en la formación de docentes de las escuelas públicas del país a través de la denominada Campaña de Apoyo a la Gestión Pedagógica de Docentes en Servicio. Esta campaña es innovadora porque, en primer lugar, aborda temáticas surgidas de las necesidades sentidas de los docentes manifestadas a través de sus representantes sindicales y, en segundo lugar, porque se realiza de manera directa, evitando la llamada “cascada”, en la propia institución educativa donde el docente ejerce.

Ambas características de la Campaña tienen una importancia capital para la Nueva Escuela Pública Paraguaya: la primera, porque esta Nueva Escuela destaca la participación plural en la definición y ejecución de sus propuestas educativas y, en ese sentido, re-

conoce el papel de las organizaciones docentes en la búsqueda del bienestar en este sector. La segunda, porque la Nueva Escuela destaca el valor de la institución educativa como espacio comunitario de aprendizaje, no solamente para el estudiante, sino para toda la comunidad y, en especial, de los docentes.

La Campaña desarrollada durante el año 2010 propuso a los maestros y a las maestras de la patria detenerse un día al mes para formarse, leyendo textos de reconocidos pedagogos paraguayos y latinoamericanos, conectando el contenido de los textos leídos con su propia realidad educativa y, finalmente, elaborando materiales educativos para mejorar su gestión pedagógica. La participación en estos encuentros ha sido alta y la evaluación ha revelado una excelente recepción de los temas y los enfoques de abordaje de los mismos.

Esta publicación reseña los procesos de la Campaña durante el año 2010 y aglutina los módulos aplicados así como los instrumentos utilizados para orientar su desarrollo y evaluación. Con este libro, el Ministerio de Educación y Cultura pone en manos del lector una evidencia de cómo la Nueva Escuela Pública Paraguaya propone encarar con fuerza la problemática señalada inicialmente.

Evidentemente, hay muchas tareas pendientes aún y, así también, hay muchos caminos posibles a recorrer en la formación docente. Este es el camino que la Nueva Escuela Pública Paraguaya propuso recorrer ese año. Te invito a que lo leamos, lo valoremos y lo juzguemos de acuerdo al momento histórico que vivimos en nuestro país.

Prof. Dr. phil. Luis Alberto Riart Montaner
Ministro de Educación y Cultura
República del Paraguay



Introducción

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) reconoce que la docencia es uno de los ejes centrales que movilizan los cambios educacionales en Paraguay. Sobre ese reconocimiento, se plantean diversas acciones tendientes a mejorar las condiciones laborales, la gestión administrativa más eficiente y la apuesta a generar un sistema de formación que atienda las demandas postergadas y emergentes en el sector docente. Con respecto a esta última acción, el MEC ha propuesto desarrollar la Campaña de Apoyo a la Gestión Pedagógica del Docente en Servicio.

La Campaña realizada por el MEC durante el año 2010 surgió en el marco de un acuerdo entre esta Secretaría de Estado y las organizaciones del gremio docente en diciembre de 2009, relacionado con el desarrollo conjunto de tareas para lograr la gratuidad y la calidad de la educación. Una de las acciones acordadas fue la realización de encuentros mensuales de los docentes en sus propias instituciones para formarse en temas identificados como necesarios y urgentes a efectos de mejorar las prácticas pedagógicas.

Se han propuesto como propósitos de la Campaña 2010 los siguientes:

- Promover entre los y las docentes la reflexión crítica, el análisis y la producción de materiales didácticos sobre prácticas pedagógicas que respondan a la construcción de una escuela pública para la vida.
- Experimentar y sistematizar distintas formas de apoyo pedagógico a docentes en servicio.

Los temas abordados durante el año 2010 están asociados al desarrollo de habilidades para la comprensión lectora de las y los docentes de modo que éstas les sirvan de soporte para que ellos mismos y ellas mismas estén en condiciones de apoyar con suficiencia el desarrollo de capacidades en sus estudiantes. Se prepararon, para



el efecto, seis módulos: el primero, denominado COMPRENDER PARA APRENDER, el segundo COMPRENDER PARA PENSAR REFLEXIVAMENTE, el tercero COMPRENDER PARA COMUNICAR, el cuarto COMPRENDER PARA LA VIDA, el quinto COMPRENDER PARA DISFRUTAR y el sexto COMPRENDER PARA TRANSFORMAR.

Cada uno de los módulos consta de tres partes: la primera refiere a la lectura de un texto distinto en cada módulo. En este apartado se presentaron textos de reconocidos pensadores de la educación paraguaya y latinoamericana: Ramón I. Cardozo, Paulo Freire, Juan Carlos Tedesco, Rosa María Torres, Bartomeu Melià y Ubaldo Chamorro. La segunda parte del módulo consiste en ejercicios con los que se conecta el contenido del documento leído con la realidad educativa local. La tercera parte consiste en propuestas para la elaboración de materiales didácticos con base en lo tratado en las dos partes anteriores.

Esta publicación recoge cada uno de estos módulos y los presenta en la secuencia en que fueron desarrollados, con lo cual se indica la lógica en la progresión de los distintos temas abordados con las y los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Se publican también en este libro los módulos aplicados con los directores y las directoras de las instituciones educativas en el marco de la Campaña Nacional de Apoyo a la gestión del director/a. La intención de los encuentros con ellos y ellas fue el desarrollo de capacidades para la gestión de quien ejerce funciones directivas en una institución educativa. Esa gestión refiere a la búsqueda de la calidad del servicio educativo que presta la escuela, el colegio o el centro de formación, tanto en su dimensión pedagógica como administrativa.

Los módulos trabajados con los directores y las directoras refirieron, principalmente, a la reflexión sobre las tareas encaradas por las y los maestros en el marco de la Campaña de Apoyo a la Gestión Pedagógica del Docente en Servicio. Lo que se esperaba de los directores y las directoras en los encuentros es que comprendieran la lógica con la que se han trabajado los módulos dirigidos a docentes



y, sobre esa comprensión, pudieran encarar procesos que ayuden a los profesores y las profesoras de su institución educativa a ejecutar las acciones didácticas que los módulos proponen.

Muestras del trabajo sistemático desarrollado por el MEC durante la campaña constituyen la elaboración de instrumentos para el monitoreo y la evaluación en proceso del desarrollo de la campaña, la elaboración de preguntas frecuentes con respecto a la campaña y las respectivas respuestas, la guía para los dinamizadores, la guía de trabajo para los directores, etc. Estos documentos forman parte del Anexo en esta publicación.

El Ministerio de Educación y Cultura ha decidido publicar los documentos aplicados durante la Campaña del año 2010 con la intención de socializar el trabajo realizado y tenerlo como referencia documentada para futuras acciones similares.







Capítulo I

Módulos para docentes

1.1.

Módulo 1: Comprender para Aprender

Introducción

Vivimos en la sociedad de la comunicación y de la información. Permanentemente escuchamos o leemos textos, discursos, de diversos tipos, y para poder participar activamente de la sociedad de nuestro tiempo necesitamos desarrollar las estrategias que nos permiten acceder, comprender y jerarquizar la información.

Formar al ciudadano, al hombre y a la mujer de nuestro siglo pasa por dotarlo de las herramientas que le permitan penetrar en el amplio y variado universo de los mensajes (textos) orales y escritos, en el universo de la información.

En este contexto, debemos recordar que la comprensión lectora es transversal a todas las disciplinas; no es exclusiva del área de comunicación o de lengua y literatura. Promover la comprensión lectora es tarea fundamental de nuestra práctica docente, independientemente de la asignatura o el nivel/ grado que estemos enseñando.

La lectura, en el contexto educativo, se caracteriza por ser una práctica constante en todos los niveles. Por eso se afirma que es el medio para la adquisición de conocimientos que enriquece nuestra visión de la realidad, aumenta nuestro pensamiento y facilita la capacidad de expresión. Recordemos que la lectura es uno de los caminos de aprendizaje que tiene toda persona, por tal razón, desempeña un rol importante en la actividad del trabajo intelectual.



Leer comprensiva- mente es interpretar e inferir a qué alude el autor en cada una de sus ideas vertidas en su texto.

Además, todo texto manifiesta o expresa más que lo que el autor ha querido decir conscientemente, pues el lector, a través de una lectura reflexiva y analítica, descubre o deduce ideas de las que el autor ni siquiera se percató, ni pensó expresarlas. Esta forma de leer nos permite comprender e interactuar de manera positiva en el contexto en que vivimos.

Desde la Educación se viene promoviendo, a través del Plan Nacional de Lectura, una diversidad de actividades para motivar a leer a todas las generaciones, comenzando por la que se encuentra en edad escolar, pero extendiéndose a toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres, madres, familiares...). Y esta propuesta obedece a la importancia de la comprensión lectora, cuestión indiscutible, por un lado, y por otro, a las informaciones sobre el nivel de comprensión que los estudiantes desarrollan.

En las pruebas nacionales e internacionales sobre la comprensión lectura realizadas en nuestro país, los resultados obtenidos se encuentran por debajo de los niveles esperados. Entonces, tenemos resultados no satisfactorios en un tema clave: la lectura. Por ello, necesitamos hacer un esfuerzo conjunto para elevar los niveles de comprensión en este campo.

Es por esa razón que en esta primera jornada de capacitación, queremos acercarte esta propuesta de lectura y desarrollo de la comprensión lectora.

Este material pretende ayudarte en varios aspectos de tu tarea como docente. Para ello, te proponemos, **en primer lugar**, partir de la lectura de algunas de las páginas de un libro del gran pedagogo paraguayo Ramón Indalecio Cardozo, quien marcó un hito en la educación, no solo de nuestro país, sino de Latinoamérica, por lo que debemos conocerlo más, a través de sus obras.

En segundo lugar, te proponemos una serie de ejercicios de comprensión lectora que a su vez tiene varios propósitos: te permitirá



conocer tu nivel de lectura de este tipo de texto; nos permitirá a nosotros indicarte algunos puntos importantes sobre la lectura para que los apliques en tu proceso de clase; y, además, te ayudará a enriquecer tus ideas sobre la pedagogía escolar, reflexionando sobre estas páginas de Cardozo, lo cual te permitirá establecer una conexión entre lo que él proponía hace más de medio centenar de años con la realidad hoy.

En tercer lugar, te invitamos a reflexionar sobre cuestiones fundamentales de las ideas filosóficas y pedagógicas, y relacionarlas con tu práctica cotidiana. Todo esto te lo presentamos en un material sencillo que esperamos te ayude mediante la reflexión y el análisis a fortalecer tu gestión como educador en el Paraguay de hoy.







El conocimiento y la comprensión lectora

El texto que te presentamos a continuación refiere a “La escuela nueva”. Antes de leer el texto te solicitamos que respondas en forma oral, las siguientes preguntas:

- ¿Qué sabes de su autor, Ramón Indalecio Cardozo?
- El apartado del libro se titula “La Escuela Nueva”: ¿qué te sugiere este título?

Realiza la lectura silenciosa del texto.

La Escuela Nueva DE: La Pedagogía de la Escuela Activa: Tomo I

Por Ramón I. Cardozo

Año 1938 - Asunción, Paraguay

1. La pedagogía del Siglo XX y la pedagogía del porvenir

El Siglo XX, naturalmente, ha recibido como herencia espiritual de la anterior una nueva pedagogía, caracterizada por su cientifismo, y racionalismo, su humanismo, su laicismo, su socialismo y su tendencia utilitaria. Los grandes pensadores de la época, del siglo XIX, prepararon aquella PEDAGOGÍA. Fourcroy con su ley de 1802, Guizot con la suya de 1833, Augusto Comte, Dupanloup, Jules Simon, Victor Cousin, Fichte, Herbart, Spencer, Bain, Rousseau, Pestalozzi, Chauning, Mann, Madame Pape-Carpentier y otros lucharon, ora en el terreno práctico, ora en el teórico para humanizar la enseñanza, democratizar la escuela, hacer función del Estado, como la de la justicia, la defensa nacional, la instrucción en sus diversos grados. La educación según enseña la historia, era, a más de ser función secundaria de las instituciones jurídicas, empresa desempeñada, por absorciones interesadas, por instituciones religiosas que así ejercían su imperio absoluto sobre la conciencia individual y colectiva en detrimento de la libertad de pensamiento. Al influjo mismo de las preocupaciones de la época, la mujer estaba eliminada del banquete de la cultura y el varón - ¡ciertos varones! - se reservaba el derecho de ella, privilegio exclusivo de las cla-



ses sociales afortunadas. Pero se han necesitado la lucha de un siglo, la hecatombe de la revolución francesa y la abnegación de los grandes apóstoles para que la ciencia de la educación sufriera la evolución regeneradora y para que la escuela fuera la institución popular por excelencia, base de la democracia, antídoto del despotismo que oprimía a la personalidad humana en sus múltiples aspectos.

Al principio del siglo, la escuela economista inglesa sostenía que la instrucción del pueblo debía ser obra de empresas particulares, como el comercio y las industrias; que así ella prosperaría de acuerdo con la ley de la oferta y la demanda. A pesar de esta fuerte corriente de opinión, triunfó la contraria, la que sostenía que la enseñanza debía ser función del Estado porque está en el interés de la sociedad representada por el mismo, la divulgación de la enseñanza, de la instrucción, base de la democracia. Este triunfo de la escuela liberal se inició en Francia con la ley de 1802 y la fundación de la Universidad Imperial Napoleónica. Es cierto que aquella ley no hizo otra cosa que poner la Universidad bajo la policía del Estado para preparar la élite directiva de la Nación, pero no se puede negar que preparó la ley de Guizot de 1833 que inició la enseñanza primaria gratuita a cargo del Estado. Ya en aquella época Alemania, Suiza, y Norte América habían dado pasos gigantescos en el terreno de la escuela popular y la educación gratuita obligatoria.

Lógicamente, al democratizarse la enseñanza tenía que humanizarse. La escuela fue adaptándose a la realidad de la vida, buscando formas de preparar al niño para la vida y respetando la conciencia. La filosofía positiva de Augusto Comte y la utilitaria de Herbert Spencer imprimieron sellos especiales a los estudios escolásticos, disminuyendo el carácter exclusivamente clásico y teológico y acrecentando el científico como forma de la cultura humana. Comenio, Pestalozzi y Herbart organizan la nueva pedagogía, Hermanándola con la Psicología, ciencia del espíritu. Los dos primeros concretan la Pedagogía basándola en los sentidos por aquello que dijo Locke que el punto inicial de nuestro conocimiento es la sensación, y el tercero elige la Psicología como fundamento de la ciencia de la educación. Así, esta ciencia iba saliendo del período de rutina y de ensayos mediante el espíritu científico de la época para convertirse



en una verdadera ciencia. Al finalizar, pues, el siglo XIX las instituciones escolares estaban organizadas en consonancia de las necesidades e ideas de la época. El siglo XX, al hacerse cargo de ellas, continuó perfeccionándolas en busca de la solución de los problemas sociales. Haciendo una síntesis de lo que era la Pedagogía al iniciarse el presente siglo, encontramos que ella se caracteriza por su orientación científica, por su espíritu eminentemente liberal, por su influencia universal y democrática, por sus fundamentos psicológicos, por su tendencia acentuadamente utilitaria y por su tendencia socialista.

1. Por su orientación científica. La pedagogía da predominio en el sistema de enseñanza al conocimiento científico iniciando al niño en el estudio elemental de las ciencias. De esta manera la escuela, en la generalidad de los pueblos libres, se independiza del tutelaje del teologismo, completamente en las naciones republicanas y casi monárquicas, y va reduciendo el círculo de acción del clasicismo bajo la influencia de las ciencias puestas al alcance del pueblo.

Funda la estructura del plan de estudio sobre la clasificación de las ciencias de inspiración comteniana y spenceriana. Al prolongar la ciencia trata de extirpar la gangrena de la ignorancia y las supersticiones de la conciencia humana, colocando al hombre dentro de la naturaleza, regido por las leyes naturales como cualquier otro ser del universo.

2. Por su espíritu eminentemente liberal. Con la enseñanza de las ciencias en las escuelas, las instituciones escolares primarias adquirieron, en su mayoría, un espíritu liberal, en ellas se representa la libertad de conciencia y no se imponen confesiones determinadas. Es cierto que aún existen países donde las religiones positivas constituyen el centro de correlación filosófica del plan de estudios pero en todas las repúblicas se marcha hacia el laicismo.

3. Por su influencia universal y democrática. La institución primaria es aceptada por todos los países del mundo como un medio de perfeccionamiento social, como un factor imprescindible de la cultura inicial. “La escuela para todos”



fue la fórmula sustitutiva de “la escuela para algunos”. La democracia no solamente es cualidad sino también cantidad. Principalmente, en los países de instituciones libres se ha sentado como axioma que la instrucción primaria debe extenderse para todos los rincones de la nación para hacer partícipes de sus beneficios a todos los ciudadanos, porque no se concibe la florescencia de la democracia – el gobierno del pueblo – en un país analfabeto. La instrucción sea ella meramente substancial o formal, ejerce una gran influencia en el perfeccionamiento cultural de los pueblos. Así, la Pedagogía inspirada en los principios y leyes sociológicos se distingue por su esfuerzo en preparar al hombre como componente de una colectividad, en relación de la función que debe desempeñar. Proclama la escuela única, para todos, para ricos y pobres, nobles y plebeyos, blancos y negros.

4. Por sus fundamentos psicológicos. La Pedagogía del siglo XIX inició el fundamento psicológico de sus aseveraciones y estudios. Herbart organiza la suya basada en la Psicología y traza los principios formales para la teoría y práctica de la instrucción mediante el estudio del alma.

5. Por su tendencia utilitaria. La Pedagogía del siglo XIX tiene ya una fuerte tendencia utilitaria. Locke en el siglo XVII ya había proclamado la excelencia del realismo en la enseñanza de la juventud y recomendado que se proporcionase una instrucción que pueda ser útil para la vida, condenando, así, la puramente substancial. Y Madame Maitenon decía “nada de labores delicadas y de dibujos demasiado grandes; nada de esos perendengues bordados que son inútiles”. Condorcet en el siglo siguiente pedía escuelas profesionales y técnicas para los hijos del pueblo a fin de prepararlos para combatir con la miseria y Pestalozzi consagraba el mayor tiempo posible de la actividad escolar al cultivo de la tierra. Al influjo de esta corriente de ideas, las creaciones de los educadores del norte de Europa tuvieron amplia aceptación y los trabajos manuales fueron incorporados a los planes de estudio. Ya no había dudas; la escuela tenía que preparar para la vida como predicaba Spencer y, por lo tanto, una



fuerte corriente utilitaria invadía el campo de la Pedagogía al finalizarse el siglo XIX.

6. Por su tendencia socialista. Con el liberalismo llevado al seno de la escuela, con la universalización y democratización, la instrucción primaria tiende marcadamente al socialismo colectivista. De sus beneficios gozan el pueblo, la clase desheredada, los hijos del dolor tanto como los protegidos de la fortuna. Su amplia bandera lleva la sombra protectora a todos para cobijarlos y unirlos como a hermanos que son por ser miembros de la humanidad. Con la socialización de la escuela se suprimen los privilegios y se une a todos los niños en un abrazo común, al calor de un solo sentimiento de solidaridad, de cooperación y de amor. Pasamos, así, al siglo actual – La Edad del Niño – en el que la humanidad en su ansia de mejoramiento y en su sed de resolver los grandes problemas sociales, dedica al niño toda su atención, toda su pre-ocupación. Preparar una nueva humanidad, libre de los males que la roen, que pueda ser más feliz, tal como soñaba el Maestro, es el afán, y para solucionar los problemas se recurre al niño como a un áncora de salvación. Así va surgiendo la nueva Pedagogía, la Pedagogía del porvenir, que, libre de los prejuicios y errores de la actual, será capaz de crear un nuevo mundo espiritual y social.

2. Precursores de la Nueva Pedagogía

Muchos filósofos de la antigüedad ya hablaban del niño en su verdadero concepto, considerándolo niño y nada más. Así mismo, de aquí para allá, los modernos también pidieron a los educadores la consideración para estos seres humanos en formación. Rousseau decía: “Tratad a vuestro alumno conforme a su edad: ponedle desde luego en su puesto, y retenedle en él de manera que no haga tentativas para dejarlo. Entonces será práctico en la lección más importante de la sabiduría...”. “No deis a vuestro alumno, dice, lecciones verbales de ninguna especie; solamente la experiencia debe dársele; ni le impongáis ningún castigo, porque no sabe qué cosa sea cometer culpa; ni le hagáis nunca que pida perdón, porque no puede ofenderos. Privado de toda moralidad en sus acciones, nada puede hacer que sea moralmente malo, ni merezca represión



o castigo”. “La primera educación debe ser meramente negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo”. “Cada espíritu tiene su forma peculiar, según la cual necesita ser gobernado”.

“La Psicología moderna enseña que el papel de lo inconsciente, dice Le Bon, en la vida diaria es superior al papel del razonamiento consciente. El desarrollo de lo inconsciente se hace por formación artificial de reflejos resultantes de la repetición de ciertas asociaciones. Repetidas suficientemente, esas asociaciones crean los actos reflejos inconscientes, es decir, los hábitos. Repetidos durante varias generaciones, esos hábitos se vuelven hereditarios y se constituyen entonces en caracteres de las razas. El papel del educador es crear o modificar esos reflejos. Debe cultivar los reflejos innatos útiles, tratar de anular o por lo menos de suavizar los perjudiciales. Hasta ciertos límites, podemos formar nuestro inconsciente, pero una vez formado él es nuestro maestro y nos dirige”: (Psicología de la Educación por Gustavo Le Bon).

3. ¿Puede existir una Nueva Pedagogía?

¿Puede existir una nueva educación? Filosóficamente la educación es una desde el origen de la humanidad: el perfeccionamiento humano. La educación sea cristiana, musulmana, o lo que fuere, sea general o especial; teológica o científica; individualista o colectivista; ora persiga la perfección humana para ganarse el cielo, el paraíso de Mahoma, o busque la mayor felicidad en esta tierra; ora persiga la cultura integral del hombre o la parcial, para una carrera determinada, siempre busca la perfección.

La educación en el fondo siempre es la misma. Pero el concepto de perfección varía, por aquello de que ésta es indefinida, una cosa en constante devenir. Cada época de la historia, cada período de la humanidad tiene concepto propio del tipo de hombre que le conviene o que necesita para su existencia o para su mejoramiento, o para realizar los ideales de la futura sociedad, o de la futura humanidad. La humanidad de hoy no es la de Edad Media ni mucho menos de la anterior a la era cristiana. Ningún pedagogo, ningún educador de la época presente concebirá la insensata idea de aplicar en la



educación de las generaciones actuales los mismos principios, las mismas reglas ni la misma Pedagogía de las épocas pretéritas, porque la generación actual tiene necesidades y condiciones distintas de las pasadas: precisa otra educación. Ya es general la convicción de que la educación que estamos dando actualmente a las generaciones del momento histórico, no es solamente bien distinta de la que recibieron nuestros abuelos, sino perjudicial: con nuestros métodos tradicionales estamos queriendo encauzar el alma moderna de los pueblos como si pretendiésemos curar enfermedades con sortilegios.

La idea de la libertad, el poco respeto a la autoridad; la constitución de la familia, la organización del hogar; el repudio a la guerra y el deseo del reinado de la paz entre los hombres como lo predicara Aquél que murió por amor a los hombres; la necesidad y la sed de intervenir en los negocios públicos con la igualdad de los derechos ciudadanos; el aflojamiento de los sentimientos religiosos; el debilitamiento del carácter; el éxodo de la población campesina hacia las ciudades en busca de empleos y con las ilusiones de mejores vidas, nos señalan que la Pedagogía tradicionalista ha caducado, la educación de acuerdo con sus cánones, se ha vuelto antisocial puesto que no se amolda a aquellas necesidades, ideales y sentimientos. Hay que perfeccionar al hombre, ser integrante de la sociedad, pero preparándole para vivir la vida nueva, la vida que va surgiendo como floración de la civilización actual; hay que formar nuevos tipos de hombres para un nuevo tipo de humanidad; por lo tanto, se debe dar una nueva educación. Pensar en detener la marcha de la sociedad es absurdo; sería pretender detener la corriente del río. Tampoco es propicio querer aplicar la misma educación, de tiempos pasados, porque sería querer hacer retroceder a la humanidad de su proceso actual.

4. Lo que sería una nueva escuela

La pedagogía como ciencia sociológica está en formación. Desde que se organizó en cuerpo de doctrinas bajo la dirección de Alejandro Bain ha venido evolucionando al compás del progreso de la Psicología, de la Filosofía y de la Sociología. Muchas verdades y normas directivas que constituían la espina dorsal de la ciencia



de la educación así como algunos de los principios de Comenio que pasaron a la historia de la pedagogía, en esta parte del continente americano, como decálogo, han dejado de ser axiomáticos e invariables. Una nueva educación exige una nueva Pedagogía. Ella sería aquella que defina con precisión los fines de la educación nueva, de acuerdo con las nuevas necesidades sociales; que trate de formar el nuevo tipo de hombre que requiere la humanidad renovada y que establezca nuevos métodos y procedimientos para el objeto que se propone. La sociedad actual busca hombres de carácter, repudia la guerra, la tiranía y el despotismo, idolatra la libertad, necesita rehacer la raza físicamente decadente, preparar hombres prácticos para la vida, desarrollar en ellos los sentimientos de solidaridad, elevar la cultura mediante la supremacía del espíritu sobre la materia, para aproximarles cada vez más hacia el Modelo Supremo de Amor, Bondad y Voluntad. La nueva Pedagogía estudiará la forma de educar al niño de acuerdo con su propia naturaleza, siguiendo las normas psicológicas, pero de una psicología verdaderamente infantil, desarrollando sus energías útiles y librándole de hábitos inútiles, formándole una conciencia recta y educando el carácter. Esa nueva Pedagogía, pues, diferirá completamente de la actual y su comprensión dependerá de la conciencia del objeto y fin de la nueva educación.

5. Resistencia ideológica a la adopción de una nueva educación

Queda definido sintéticamente, a nuestro modo de ver, el concepto de la nueva Pedagogía. Fácil es comprender que sus ideas fundamentales como la forma práctica de realizarla y el resultado de ella en el porvenir, háyanse aún envueltos en el limbo de la obscuridad para muchas personas a quienes toda innovación asusta y todo cambio de contextura espiritual es un parto doloroso por el fuerte apego a las tradiciones y la fuerza de la inercia que se opone a la renovación. La resistencia a la comprensión de los postulados de la nueva educación y a la práctica de ella es grande. Porque no entienden, algunos le niegan eficacia, otros se hacen de los que entienden y desaprueban lo hecho o las ideas. Naturalmente, para comprender y aceptar las verdades y directivas de la educación nueva hay que desprenderse de los prejuicios, de las ideas antiguas, en una palabra, renovarse. ¡Renovarse! Y ¿quién es el que



habiéndose formado en una escuela determinada puede desprenderse de su molde intelectual para adoptar otro nuevo? ¿Quién es el que encontrando las vías a recorrer en la vida, expeditas, libres de obstáculos, las abandone para tomar otras llenas de dificultades que requieren desgaste de energía? Pocos son los hombres llegados a cierta altura de la vida que quieren y pueden rehacer su existencia para realizar un ideal. En atención a esta resistencia ideológica a la adopción de la educación nueva, el porvenir de la Pedagogía nueva está en manos de los maestros nuevos que deben salir en lo sucesivo de las escuelas normales organizadas para la formación del profesorado imbuido del verdadero concepto de la escuela nueva y provistos del dinamismo necesario para innovar las instituciones culturales conforme al ideal de la nueva educación.

Ejercicios

Con base en la lectura del texto, te invitamos a realizar los ejercicios de selección múltiple en forma individual. A tales efectos, encierra la letra que antecede a la alternativa de respuesta más adecuada. Debes elegir una sola alternativa.

1. Características de la Pedagogía del siglo XX, manifestadas por Ramón Indalecio Cardozo en el texto:

- a. cientifismo, racionalismo, escepticismo, laicismo, socialismo y utilitarismo.
- b. cientifismo, racionalismo, humanismo, laicismo, socialismo y utilitarismo.
- c. cientifismo, subjetivismo, laicismo, socialismo, humanismo y utilitarismo.
- d. cientifismo, escepticismo, socialismo, humanismo, racionalismo y utilitarismo.

2. Principios de la escuela liberal

- a. universalidad – laicidad – gratuidad – obligatoriedad
- b. humanismo – elitismo – religión – obligatoriedad
- c. pacifismo – laicidad – solidaridad – igualdad
- d. gratuidad – moralidad – laicidad – humanismo



3. A principios del siglo XX, prevaleció la

- a. idea de la educación a cargo de empresas particulares.
- b. educación pública a cargo, principalmente, del Estado.
- c. educación liberal, que sigue la ley de la oferta y la demanda.
- d. educación superior a cargo del Estado.

4. Según el texto, ¿cuál de los siguientes pensadores o pedagogos pregonaba la siguiente idea?: La escuela es una institución que debe preparar para la vida.

- a. Pestalozzi
- b. Rousseau
- c. Comte
- d. Spencer

5. La tendencia utilitaria de la Pedagogía del siglo XX se orienta hacia una enseñanza

- a. basada en los principios formales.
- b. útil para la vida.
- c. puramente sustancial.
- d. primaria universal.

6. La idea central del fragmento...”Se han necesitado la lucha de un siglo, la hecatombe de la revolución francesa y la abnegación de los grandes apóstoles para que la ciencia de la educación sufriera la evolución regeneradora y para que la escuela fuera la institución popular por excelencia, base de la democracia, antídoto del nepotismo que oprimía a la personalidad humana en sus múltiples aspectos” es:

- a. El nepotismo es una serpiente que necesita el antídoto de la democracia.
- b. La Revolución Francesa provocó una hecatombe con consecuencias hasta hoy.
- c. Varios acontecimientos históricos posibilitaron la transformación de la educación.
- d. La base de la democracia de los pueblos libres es la escuela.



7. De la lectura, es posible concluir que el autor

- a. propone la necesidad de una escuela pública democrática para todos.
- b. aboga por la privatización de la enseñanza escolar.
- c. propone que las empresas se encarguen de la educación pública.
- d. otorga al Estado el rol de observador de la educación pública.

8. El triunfo de la escuela liberal se inició en

- a. Alemania
- b. Suiza
- c. Estados Unidos
- d. Francia

9. La Pedagogía del siglo XX, impulsada por el autor del texto requiere de

- a. el conservadurismo de las tradiciones.
- b. el perfeccionamiento docente.
- c. la renovación de las ideas.
- d. la descentralización administrativa del currículo.

10. Según el autor, a principios del siglo XX, la escuela inglesa proponía que la educación

- a. debía ser encargada a empresas privadas.
- b. era un compromiso del Estado.
- c. debía estar controlada por el Estado.
- d. debía ser pública y accesible a todos.

11. La idea de una escuela liberal se refiere principalmente a una escuela

- a. orientada hacia determinada creencia religiosa.
- b. que busca la igualdad entre las personas.
- c. sin horarios fijos, ni reglas estrictas.
- d. basada en los principios de la libertad del ser humano.



12. El autor plantea que “la educación en el fondo es la misma” (en todas las épocas). Esta afirmación alude a que

- a. la educación siempre se ha dado de la misma forma.
- b. la educación busca el perfeccionamiento del ser humano.
- c. los docentes no han cambiado su forma de enseñar.
- d. solo cambian los métodos, pero se enseña lo mismo.

13. El modelo de maestro y de pedagogía por excelencia que tiene el autor es:

- a. Rousseau
- b. Spencer
- c. Jesus
- d. Mahoma

14. Una de las características fundamentales de esta tendencia educativa (la escuela nueva) que presenta Cardozo refiere a:

- a. la resistencia que generan los procesos de cambio.
- b. la imposición de las ideas republicanas y socialistas.
- c. la aceptación universal de la escuela pública para todos.
- d. las ventajas del respeto a la libertad de las personas.

A continuación, te presentamos algunos fragmentos del texto para que a partir de las preguntas planteadas puedas, en grupo, analizar, reflexionar y opinar al respecto. Como segunda instancia, te pedimos que respondas las preguntas por escrito en forma individual.

1. Pero se han necesitado la lucha de un siglo, la hecatombe de la revolución francesa y la abnegación de los grandes apóstoles para que la ciencia de la educación sufriera la evolución regeneradora y para que la escuela fuera la institución popular por excelencia, base de la democracia, antídoto del nepotismo que oprimía a la personalidad humana en sus múltiples aspectos.

¿Cómo se producen los cambios de un paradigma a otro?



2. Al principio del siglo, la escuela economista inglesa sostenía que la instrucción del pueblo debía ser obra de empresas particulares, como el comercio y las industrias; que así ella prosperaría de acuerdo con la ley de la oferta y la demanda.

¿Estás de acuerdo con el pensamiento de la escuela economista inglesa? ¿Por qué?

3. La pedagogía da predominio en el sistema de enseñanza al conocimiento científico iniciando al niño en el estudio elemental de las ciencias. Al prolongar la ciencia trata de extirpar la gangrena de la ignorancia y las supersticiones de la conciencia humana, colocando al hombre dentro de la naturaleza, regido por las leyes naturales como cualquier otro ser del universo.

¿Qué ideas se presentan en este fragmento con respecto al objetivo de la educación?

4. Principalmente en los países de instituciones libres se ha sentado como axioma que la institución primaria debe extenderse para todos los rincones de la nación para hacer partícipes de sus beneficios a todos los ciudadanos, porque no se concibe la florescencia de la democracia— el gobierno del pueblo — en un país analfabeto. La instrucción sea ella meramente substancial o formal, ejerce una gran influencia en el perfeccionamiento cultural de los pueblos. Así, la pedagogía inspirada en los principios y leyes sociológicos se distingue por su esfuerzo en preparar al hombre como componente de una colectividad, en relación de la función que debe desempeñar. Proclama la escuela única, para todos, para ricos y pobres, nobles y plebeyos, blancos y negros.

¿Cuáles son las principales ideas que se presentan en este fragmento con respecto a la educación?

¿Estás de acuerdo con ellas? ¿Por qué?

5. “No deis a vuestro alumno, dice, lecciones verbales de ninguna especie; solamente la experiencia debe dársele; ni le impongáis ningún castigo, porque no sabe qué cosa sea cometer culpa; ni le hagáis nunca que pida perdón, porque no puede ofenderos. Privado de toda moralidad en sus acciones, nada puede hacer que sea moralmente malo, ni merezca represión o castigo”. “La primera educación debe ser meramente negativa. Consiste,



no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo”. “Cada espíritu peculiar, según la cual necesita ser gobernado”.

**¿Cuál es la teoría de Rousseau respecto a la naturaleza del ser humano? ¿A través de que expresiones o pensamientos se refleja esa concepción?
¿Estás de acuerdo con esta teoría? ¿Por qué? (o justifica tu respuesta)**

En grupo, realiza los siguientes ejercicios:

a. Argumenta en forma escrita los pro o los contra de las siguientes premisas:

- La primera educación debe ser meramente negativa.
- El poco respeto a la autoridad.
- Para muchas personas toda innovación asusta y todo cambio de contextura espiritual es un parto doloroso.

b. Identifica en el texto la red de sentido que el autor establece con la historia, la filosofía, la pedagogía y la psicología.

HISTORIA	FILOSOFIA	PEDAGOGIA	PSICOLOGIA

c. Deduce, los efectos que produce en la sociedad la aplicación de prácticas pedagógicas enmarcadas en los valores de: amor; libertad; solidaridad; bondad, equidad y paz.

d. Responde en forma escrita las siguientes interrogantes:

- ¿A qué se refiere el autor cuando manifiesta que la enseñanza tenía que humanizarse?
- ¿Qué implica, en la actualidad iniciar al estudiante en el estudio



elemental de las ciencias?

- ¿Cuáles son los aprendizajes fundamentales que se deben consolidar en el sistema educativo paraguayo conforme a lo propulsado por el autor del texto?
- ¿Qué tipo de hombre y mujer requiere la sociedad paraguaya en la actualidad?
- ¿Qué acciones pedagógicas, aplicadas en la actualidad, hacen retroceder a los estudiantes en su proceso de aprendizaje?
- ¿Qué se entiende por humanidad renovada?
- ¿Consideras que las intencionalidades de la Pedagogía del siglo XX ayudarían a un mejor aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?

PEDAGOGÍA DEL SIGLO XX Ramón Indalecio Cardozo	PEDAGOGÍA DEL SIGLO XXI Contexto Paraguayo

e. Explica cómo se ve retratada la Pedagogía del siglo XX propulsada por el autor, en la Pedagogía del siglo XXI en el contexto paraguayo.

En forma individual, realiza los siguientes ejercicios:

- a. Elabora una conclusión sobre las ideas expuestas en el texto “La Escuela Nueva”.
- b. Emite tu opinión acerca de la Pedagogía propuesta por Ramón Indalecio Cardozo.
- c. Responde:
 - ¿Te pareció importante el contenido del texto? ¿Por qué?



- ¿Qué compromisos puedes asumir para fortalecer tu práctica pedagógica en el marco de la nueva escuela paraguaya?
- ¿Tuviste alguna dificultad para comprender el texto? Si tu respuesta fuera afirmativa, ¿qué estrategias aplicarías para superarlas?

Reflexiones sobre el proceso realizado

En la escuela y en el colegio, la lectura constituye uno de los procedimientos más comunes y más necesarios. La habilidad de descubrir y de construir los significados de un texto es una habilidad transversal, necesaria en todas las áreas.

Por ello, queremos revisar contigo algunos aspectos relacionados con la lectura, y que estamos seguros que puedes aplicarlos en tus clases, independientemente del nivel educativo en el que te estás desempeñando o de las disciplinas que enseñas.

Es sabido que existen diferentes tipos de lectura que una persona hace de un texto escrito. Así, mientras a veces le damos una mirada rápida a un material para informarnos sobre su contenido, sin detenernos en cada una de las ideas, en otros casos necesitamos una lectura lenta y profunda para llegar a construir el sentido del texto y para incorporar la información a nuestro conocimiento. Esta última es la que realmente nos sirve en el momento de realizar un análisis exhaustivo de las ideas que propone el autor a través del texto.

Por otro lado, hay que considerar que existen diferentes niveles de lectura, es decir, distintos niveles de profundidad en el análisis de un texto escrito, como ser el literal, el inferencial y el apreciativo, valorativo o crítico. Repasemos brevemente a qué aluden cada uno de estos niveles.

Nivel literal: este es el nivel más básico de la lectura. Es el nivel en el que identificamos informaciones concretas, que se encuentran explícitas en el texto. En el ejercicio que completaste, existen algunos que solo te han solicitado identificar una información concreta, sin la necesidad de realizar un análisis más profundo de las implicancias de las ideas. Por ejemplo, cuando tuviste que responder al



ítem sobre el lugar donde triunfó la escuela liberal, solo tenías que identificar el país. Esta información estaba explícita en el texto.

Los ejercicios de comprensión literal son importantes en algunos casos, sobre todo, cuando el objetivo de una actividad se relaciona con la identificación de un dato, el conocimiento de un concepto, etc.

Sin embargo, si en nuestras clases predominan este tipo de ejercicios, las capacidades que desarrollarán nuestros estudiantes serán muy básicas, pues para el desarrollo de las capacidades más complejas, se requieren niveles de lectura más profundos.

Nivel Inferencial: en este nivel, se utilizan los datos o las informaciones explícitas del texto para realizar deducciones, inferencias, y obtener conclusiones acerca de las implicancias de las ideas que se encuentran en el texto. En el ejercicio que completaste, por ejemplo, para responder al ítem 8, tuviste que haber leído el texto completo y sacar una conclusión acerca de las ideas globales que el autor desarrolló. Las respuestas a este tipo de ejercicios no se encuentran explícitamente en el texto. Por eso decimos que está implícito.

Es importante que en tus clases, cuando se trabaja con algún texto, se llegue a este nivel de lectura. Por ello, te recomendamos incluir actividades o ejercicios que desafíen a los estudiantes a desarrollar su capacidad para identificar la idea global del texto, sacar conclusiones, realizar inferencias y deducciones, generalizar una idea, resumirla, sintetizarla, etc.

Nivel apreciativo o valorativo: recién en este nivel, se cierra todo la implicancia del concepto de lectura, es decir, el que lee verdaderamente debe ser capaz de llegar hasta el nivel valorativo. Eso significa ser capaz de relacionar las informaciones del texto con la vida de cada uno, ser capaz de juzgar las ideas, de emitir juicios de valor, de asumir posturas fundamentadas en torno a lo planteado por el texto.



Es decir, asumir una postura de acuerdo o desacuerdo. Ello supone desarrollar unos criterios propios para valorar las informaciones que nos llegan y se relaciona directamente con la capacidad crítica, o con el sentido crítico-reflexivo. Fíjate que en varios de los ejercicios que trabajamos en este material, se te ha solicitado que analices algunas ideas y asumas una postura. Esos son ejercicios que corresponden a este nivel.

En nuestras clases, debemos incluir constantemente este tipo de ejercicios y demostrar que nosotros somos docentes crítico-reflexivos. Eso supone que tenemos criterios propios, que somos capaces de asumir una postura y de explicarla con argumento. Pero además, conlleva la aplicación de habilidades sociales relacionadas con el respeto a las posturas de los demás.

Por esa razón, cuando proponemos este tipo de reflexión, no queremos que todos los alumnos piensen igual. Seguramente, sus experiencias previas y sus conocimientos tendrán incidencia en la postura que asuman. Lo importante para nosotros es generar los espacios de comprensión lectora, para ir creando, poco a poco, criterios que nos permitan valorar las informaciones y los hechos.

La educación de un país tiene mucho que ver con este punto. Por ejemplo, los fanatismos ciegos no ocurrirían si la ciudadanía tuviera desarrollado su sentido crítico. Tendríamos mejores oportunidades para comprender y valorar lo que pasa a nuestro alrededor cotidianamente, y lo que ha pasado en nuestra historia como pueblo. Además, nos permitiría tomar mejores decisiones al tener ideas más claras.

Los procesos de lectura... un aporte para la clase

Otro aspecto relacionado con la lectura que resulta aplicable a cualquier clase, en prácticamente todos los niveles, son los procesos de lectura. Estos procesos podemos dividirlos en tres momentos: la pre-lectura, la lectura y la post-lectura.



La prelectura

Antes de leer un texto en el aula con los estudiantes, se recomienda siempre partir de algunas actividades previas que deben estar relacionadas con el tema de la lectura. La idea es crear expectativas y relacionar sus conocimientos y experiencias previas con la lectura que está a punto de hacer.

Además, en este proceso podríamos darnos cuenta de si es necesario aportar algún tipo de información o aclaración que resulta importante para poder comprender el texto. Así, por ejemplo, se pueden proponer análisis de láminas, actividades lúdicas, observar alguna fotografía, entre otros. Lo importante es que esas actividades creen el ambiente propicio para la lectura, y para ello, estas actividades deben relacionarse de alguna manera con el contenido del texto a ser leído.

También se podrían realizar distintos tipos de juegos con el vocabulario como crucigramas, por ejemplo. Se advierte, sin embargo, que no es recomendable trabajar vocabulario con el diccionario antes de la lectura, pues el texto en sí es una unidad de comunicación que contiene en la mayoría de los casos informaciones suficientes que nos permiten ir construyendo el sentido de los enunciados y, por ende, deduciendo el sentido de las palabras. Por supuesto, luego podemos corroborar el significado de algunas de ellas con la ayuda del diccionario, pero ya en el proceso de lectura, no antes.

La lectura

Se considera como lectura el proceso mismo de leer el texto, y las actividades de análisis, tanto orales como escritas. Por tanto, esta experiencia la podemos asociar con el momento en que empezaste a leer el texto de Ramón I. Cardozo hasta resolver todos los ejercicios de comprensión.

En todas las áreas y/o disciplinas se pasa por ese proceso de análisis de las informaciones. Por ello, es importante incorporar en nuestras clases una variedad de estrategias que les permitan a los estudiantes identificar las informaciones puntuales que necesitan, analizar las implicancias de esas informaciones, realizar inferen-



cias, deducciones, síntesis, esquematizar la información y explicarla desde su propia interpretación, además de asumir una postura crítica respecto de lo que el texto plantea (recordar lo relacionado con los niveles de lectura).

Post-lectura

Esta etapa se relaciona con las actividades que los estudiantes realizan posterior al análisis de las informaciones. En algunos casos, por ejemplo, podrían elaborar un ensayo para plantear sus posturas sobre un fenómeno social o natural, sobre una obra de arte, etc. Los estudiantes podrían elaborar afiches sobre el tema leído, murales que contengan una manifestación de la postura que asumen ante un hecho, etc.

Por mencionar ejemplos más concretos, si leen informaciones sobre la llegada de los españoles a América, deberían pasar por todos los procesos ya explicado y en esta etapa podrían expresarse críticamente ante ese hecho a través de producciones concretas: carta, ensayo, síntesis, afiches, álbum, spot, entre otras.

Lo importante es que cada estudiante aplique o utilice la información analizada en sus propias producciones, de modo que la clase no quede solamente con el análisis de las informaciones. Además, la post-lectura es un espacio para relacionar las informaciones leídas con la realidad actual.

En otros casos, las informaciones analizadas pueden aplicarse a otros contextos, a otros ejercicios o a otras lecciones. Y sería muy interesante utilizarlas para resolver situaciones problemáticas o tareas concretas.

Comprender para aprender y aprender a aprender

A partir de la década de los '60, comenzaron a desarrollarse diversas teorías sobre el aprendizaje, las cuales en su conjunto pueden nombrarse como teorías cognitivas. Aunque presentan sus diferencias, se encuentran entre ellas los postulados de Piaget, Ausubel, Vygotsky y Bruner. Todos ellos coinciden en que el aprendizaje debe ser significativo. Para que un aprendizaje sea significativo



debe contemplar los conocimientos previos del estudiante. Partir de lo que el alumno ya ha comprendido e incorporado a su estructura cognitiva es un camino que motiva al estudiante y lo hace estar receptivo para incorporar un nuevo conocimiento. Este objetivo ha sido contemplado en la actividad de prelectura que te presentamos al comienzo de la jornada:

El texto que te presentamos a continuación refiere a “La escuela nueva”. Antes de leer el texto te solicitamos que respondas en forma oral, las siguientes preguntas:

- ¿Qué sabes de su autor, Ramón Indalecio Cardozo?
- El apartado del libro se titula “La Escuela Nueva”: ¿qué te sugiere este título?

Que el aprendizaje sea significativo implica también el respeto, tanto de la lógica de la disciplina de conocimiento como de la estructura psicológica del estudiante. En tal sentido el material que los docentes presentamos a los estudiantes debe considerar el modo de representación del conocimiento que tiene el alumno según su grado de desarrollo intelectual, según su etapa de desarrollo cognitivo.

Según Bruner, los individuos desarrollamos tres modelos paralelos de asimilar y representar la información; es decir, de comprenderla para apropiarnos de ella. Estos modelos son:

a. Modelo enactivo del aprendizaje: Saber consiste en saber hacer. Se aprende mediante la experiencia de hacer algo, manipular un objeto, imitar, etc.

b. Modelo icónico del aprendizaje: Implica la percepción del entorno y su transformación en imágenes. En nuestro trabajo en el aula este tipo de modelo lo desarrollamos mediante el uso de gráficos, diagramas y dibujos que ayuden a representar los conceptos (operaciones concretas)



c. *Modelo simbólico*: Hace uso exclusivo del lenguaje. El estudiante representa internamente el ambiente y su experiencia con el mundo (pensamiento forma

Nuestros esfuerzos de enseñanza deben estar motivados hacia el logro de la comprensión, del entender y no solamente del hacer. La comprensión es fundamental para lograr un aprendizaje significativo.

Cuando presentamos a nuestros alumnos un texto escrito y a continuación una serie de actividades partiendo del contenido del mismo, nuestro objetivo primero no debe ser que el estudiante haga, sino que comprenda.

Construir el sentido de un texto, cualquiera sea su tema, y reconocer su intencionalidad comunicativa son logros necesarios para hablar de comprensión.

El conocimiento tiene un fuerte componente sociocultural que los docentes no podemos desconocer o ignorar a la hora de motivar u orientar a nuestros alumnos a comprender un texto. Por eso, el aprendizaje interactivo y comunitario es un camino necesario y natural que debemos transitar en nuestras aulas, incorporando sus estrategias en el desarrollo de nuestras clases.

Pensar nuestro grupo de alumnos como un grupo de aprendizaje y no meramente como un grupo social requiere por nuestra parte aplicar dinámicas de aprendizaje en forma grupal. Esta forma de aprender resulta para los estudiantes una tarea más amena y participativa, ya que los procesos que tienen lugar en un grupo llevan a que sus integrantes aprendan a pensar “entre otros y con otros”.

Entre las actividades propuestas en esta jornada de actualización en la que nos ocupamos del desarrollo de la comprensión lectora, te planteamos estrategias de trabajo en grupos de aprendizaje mediante el debate, la reflexión, el intercambio de ideas, opiniones, que te permitieron ir logrando personalmente una mayor comprensión y apropiación del conocimiento ofrecido a partir de las informa-



ciones del texto. Por ejemplo, este ejercicio ilustra lo que estamos planteando:

“No deis a vuestro alumno, dice, lecciones verbales de ninguna especie; solamente la experiencia debe dársele; ni le impongáis ningún castigo, porque no sabe qué cosa sea cometer culpa; ni le hagáis nunca que pida perdón, porque no puede ofenderos. Privado de toda moralidad en sus acciones, nada puede hacer que sea moralmente malo, ni merezca represión o castigo. La primera educación debe ser meramente negativa. Consiste, no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo. Cada espíritu peculiar, según la cual necesita ser gobernado”.

¿Cuál es la teoría de Rousseau respecto a la naturaleza del ser humano? ¿A través de que expresiones o pensamientos se refleja esa concepción?

¿Estás de acuerdo con esta teoría? ¿Por qué? (o justifica tu respuesta)

Para que nuestras aulas sean dinámicas y promuevan un aprendizaje significativo necesitan brindar a los estudiantes la libertad de expresarse, garantizar la escucha de sus opiniones y de la de todos, así como el trabajo en equipo y el protagonismo en el proceso de construcción del conocimiento.

Sugerencias para el trabajo en grupos de aprendizaje

- **Tamaño:** definir el número de integrantes del equipo, atendiendo a que el tamaño permita la participación de todos.
- **Propósito:** definir claramente el objetivo y los procedimientos.
- **Roles:** definir el papel de cada uno de los integrantes (si todos tendrán la misma jerarquía, si se nombrará un líder o un secretario, etc.)



Las técnicas para trabajar en grupo son maneras, procedimientos para organizar y desarrollar la actividad del grupo y promover el logro del aprendizaje esperado. Estos instrumentos tendrán el valor que el docente que los emplea les dé, como ocurre con todos los recursos didácticos. Las técnicas grupales pueden ser reformuladas, adaptadas e inventadas de acuerdo a las necesidades del grupo que el docente deberá reconocer.

Sugerencias para la aplicación de técnicas grupales:

- Establecer un tiempo estimado de resolución para las actividades grupales.
- Establecer un tiempo de cierre para exponer conclusiones e intercambiar resultados.
- Rotar a los integrantes de los grupos de trabajo.
- Las consignas de trabajo deben darse de manera clara, concreta y por escrito, reforzándolas oralmente.
- El docente tendrá un rol coordinador y deberá ser flexible ante cambios que deban ser introducidos.
- Debe haber una instancia de evaluación del aprendizaje, tanto por parte de los alumnos como del docente.

Actividades de aplicación

En base a la consolidación de tus aprendizajes con respecto a la capacidad de comprender textos escritos y con el anhelo de que las experiencias vividas en esta capacitación docente puedas transferirlas a tu práctica pedagógica, te invitamos a realizar las siguientes actividades:

1. Selecciona un texto relacionado a tu área/disciplina.
2. Realiza una lectura silenciosa del texto seleccionado.



3. Selecciona del texto algunos conceptos, afirmaciones y/o premisas y en función a ellos, elabora ejercicios variados que favorezcan al desarrollo de la comprensión del texto en un nivel literal.

4. Selecciona del texto algunos conceptos, ideas, frases y/o párrafos y en función a ellos, elabora ejercicios variados que favorezcan al desarrollo de la comprensión del texto en un nivel inferencial.

5. Selecciona del texto algunos conceptos, juicios, argumentaciones, asunción de posturas, valores y actitudes y en función a ellos, elabora dispositivos que favorezcan al desarrollo de la comprensión del texto en un nivel apreciativo.

6. Planifica un proceso didáctico que requiera de la utilización del texto seleccionado y de los ejercicios elaborados, a fin de que tus estudiantes puedan comprender el contenido en estudio de tu área/disciplina. Para ello, considera los tres momentos del proceso de la lectura y determina las actividades de aprendizaje que se realizarán en forma grupal e individual.







1.2. Módulo 2: Comprender para pensar reflexivamente

Introducción

En el contexto actual, nos enfrentamos a una sociedad que se caracteriza por el avance de la tecnología y las facilidades que ha significado ello para el desarrollo de los distintos sistemas de comunicación. Comunicarse, en este contexto, debería ser algo muy fácil. Encontrar la información que necesitamos, también.

Pero debemos considerar que este nuevo contexto trae consigo la proliferación de todo tipo de información y, por esa razón, se hace necesario el desarrollo de habilidades de lectura rápida, el desarrollo de criterios que posibiliten juzgar y seleccionar los materiales que realmente nos serán útiles, etc. Más aún, es imprescindible el desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva, la del pensamiento, que es una cualidad única del ser humano.

La lectura y el desarrollo del pensamiento se encuentran estrechamente ligados. Mientras más leemos, tenemos mayores posibilidades de comprender mejor todo lo que nos rodea, y mientras más comprendemos y reflexionamos, seremos capaces de profundizar nuestra comprensión lectora.

La lectura, además, es una cuestión cultural de cada persona, porque leemos con nuestro bagaje cultural e interpretamos el mundo que nos rodea (y también un texto) con los parámetros que ya tenemos desarrollados. Lo interesante es que al influirse mutuamente lectura y reflexión, ambas pueden ir perfeccionándose juntas.

Por esa razón, necesitamos crear espacios de lectura reflexiva, de modo que nuestra capacidad lectora y nuestra capacidad crítico-reflexiva vayan creciendo juntas. Esto nos permitirá comprender con mayor profundidad todo tipo de texto y, además, “leer” con mayor profundidad toda realidad social, cultural, histórica y política de nuestra realidad nacional.



Así, estamos ante el desafío de formarnos como personas altamente críticas y proactivas, y la lectura es una herramienta indispensable para ello. Además, nos encontramos ante otro desafío: formar alumnos y alumnas con capacidad de hacer críticas y reflexiones, para lo cual, los y las docentes debemos desarrollar antes esa habilidad y crear espacios para reflexionar en nuestras clases, espacios para analizar críticamente todos los contenidos o toda la información que leemos, o las situaciones por las que pasamos.

Aquí está la segunda interrelación clave. Si queremos alumnos y alumnas con capacidad reflexiva, necesitamos docentes reflexivos y clases reflexivas, con espacios planificados para tal efecto. Y ésta es una característica que ineludiblemente debe formar parte de nuestra tarea profesional.

En este contexto, se presenta el segundo material preparado por el Ministerio de Educación y Cultura, con el propósito de que sirva de insumo en el proceso de la formación continua del profesional educador.

En este material, en una primera parte. Se ha optado por incluir un fragmento del libro de Paulo Freire titulado “Pedagogía del oprimido”, que contiene una reflexión pedagógica profunda e interesante. Se ha incluido ejercicios de comprensión lectora, partiendo del análisis de algunos de los vocablos utilizados en el texto y, posteriormente, unos ejercicios de interpretación de las ideas y una serie de planteamientos de tipo reflexivo, donde se propone relacionar la propuesta de Freire con nuestra propia experiencia y pedagogía.

En una segunda parte, se han incluido informaciones acerca de la importancia de la lectura y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. En este marco, se ha incorporado, además, un texto que nos permite reflexionar sobre las características de la población latinoamericana en relación con la lectura, que es un tema sensible y muy atractivo para un debate profundo.

Finalmente, se incluyen propuestas de aplicación de todo lo leído, de modo que podamos trasladar a nuestras clases lo que vamos aprendiendo a través de estos materiales.



Parte 1

Estamos por iniciar la lectura de un fragmento de uno de los libros del pedagogo brasileño Paulo Freire. Es importante preguntarnos qué sabemos de él, de su vida, de sus ideas antes de iniciar la lectura.

He aquí una breve referencia sobre este pedagogo:

Paulo Freire nace en Recife, en 1921. Su experiencia de vida le llevó a preocuparse desde muy joven por los pobres, experiencia que influyó notablemente en él para elaborar su propuesta educativa.

Fue Director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social del estado de Pernambuco. Su trabajo con las poblaciones afectadas por la pobreza, personas que no sabían leer ni escribir, llamó la atención, por sus exitosos resultados. Freire adoptó un método poco convencional para la época y enseñó a leer y escribir a personas humildes, facilitándoles un aprendizaje que les permitiría participar de las elecciones, pues en Brasil, en esa época, saber leer y escribir eran requisitos indispensables para tener derecho al voto. Tras los buenos resultados, Freire tuvo el apoyo del gobierno y se empezaron a instalar círculos culturales en varios lugares de Brasil, pero el Golpe de 1964 puso fin a sus iniciativas.

Fue encarcelado y llamado traidor. En esos años, pasó tiempo como exiliado, primero en Bolivia, luego en Chile, país donde trabajó para el Movimiento Demócrata Cristiano por la Reforma Agraria y la Organización para la Alimentación y la Agricultura de las Naciones Unidas.

*En 1968 publicó su célebre libro **Pedagogía del oprimido**, fuera de Brasil. Recién en 1974, con la asunción en el poder del general Ernesto Geisel, el libro de Freire se publicó también en el país del pedagogo, y se inició un proceso de liberación cultural.*



Para pensar conjuntamente...

Es interesante reflexionar acerca de un fenómeno común en la historia de los países latinoamericanos: el exilio de los grandes exponentes culturales. En nuestro país también pasó lo mismo, ¿recuerdas quiénes fueron exiliados? Cita al menos 5 nombres. Si no recuerdas, averigua quiénes, cuándo y por qué fueron exiliados algunos paraguayos célebres. Emite tu opinión acerca de estos casos. Piensa, además, en cómo podemos evitar que ocurran este tipo de situaciones como nación.

¿Qué relación tiene la reflexión anterior en relación al exilio, con “la pedagogía del oprimido”? ¿Qué entiendes por este concepto?

Para leer y reflexionar...

Pedagogía del oprimido

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. 1ª. Edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

La educación bancaria

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes -os educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos devie-



ne, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación diseñadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina¹.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

¹ Podrá decirse que casos como éstos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien éstos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.



En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores



y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a. El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.*
- b. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.*
- c. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.*
- d. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.*
- e. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.*
- f. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;*
- g. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.*
- h. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.*
- i. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.*
- j. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.*



Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”². A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

2 Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*, Siglo XX, Buenos Aires, 1963, p. 64.



Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Ésta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos”.

Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la de que fuese “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser “seres fuera de” y asumir la de “seres dentro de”.

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que la “educación bancaria”, que a ellos sirve, - jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión “bancaria” proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si “Ada dio el dedo al cuervo”, para después decirles, enfáticamente, que no, que “Ada dio el dedo al ave”.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario —un autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.



Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo”), es que en los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

Su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad³. Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

3 Nos hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo.



La educación “bancaria”, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

(fragmento)

Con base en la lectura del Capítulo II, titulado “La Educación Bancaria”, extraído del libro “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire, te invitamos a realizar los ejercicios que te presentamos a continuación.

1. Encierra la letra que antecede a la alternativa de respuesta más adecuada. Debes elegir una sola alternativa.

1.1. La tónica de la educación bancaria es:

- a. pensar siempre pensar.
- b. dialogar siempre dialogar.
- c. narrar siempre narrar.
- d. observar siempre observar.

1.2. El carácter de las relaciones educador-educando dominantes en la educación bancaria es de naturaleza:

- a. dialéctica.
- b. discursiva.
- c. práctica.
- d. contextualizada.

1.3. En la educación bancaria el protagonista es el:

- a. Conocimiento.
- b. profesor/a.
- c. alumno/a.
- d. currículo.



1.4. En la educación bancaria el acto de enseñar implica:

- a. Actuar en base al conocimiento
- b. Pensar a partir del conocimiento
- c. Depositar el conocimiento
- d. Descubrir el conocimiento

1.5. En la educación bancaria, la concepción de hombre y ciudadano que se tiene es el hombre:

- a. dueño de sí mismo.
- b. al servicio de los demás.
- c. adaptado al sistema.
- d. transformador del sistema.

1.6. Según Paulo Freire la función de la educación bancaria es:

- a. liberar al ser humano oprimido.
- b. perpetuar las relaciones de opresión.
- c. transformar las relaciones sociales.
- d. generar conciencia en el oprimido.

1.7. Según Freire la educación bancaria:

- a. transforma el ser.
- b. potencia el desarrollo del ser.
- c. perfecciona el ser.
- d. aliena el ser.

2. A continuación, te presentamos algunas expresiones del texto para que en grupo, a partir del análisis y la reflexión, puedas escribir el significado de las mismas.

2.1. Las relaciones educador educando dominantes en la escuela actual son de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora.

2.2. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas invariables.



2.3. En la educación bancaria los educandos son considerados vasijas que deben ser llenadas y cuanto más se dejan llenar, mejor educando son.

2.4. El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso.

3. Reflexiona, en forma grupal, sobre la concepción de educador y educando que plantea la educación bancaria desde el escenario Psicológico y Pedagógico. Escribe las características de los actores mencionados. Manifiesta por escrito tu acuerdo o desacuerdo; justifica tu postura

CARACTERÍSTICAS		
	EDUCADOR	EDUCANDO
PSICO-LÓGICO		
PEDA-GÓGICO		

JUSTIFICACIÓN SEGÚN ACUERDO O DESACUERDO		
	EDUCADOR	EDUCANDO
PSICO-LÓGICO		
PEDA-GÓGICO		



4. Contesta las siguientes preguntas. Para ello, analiza en grupo las ideas que encierran dichos cuestionamientos.

- 4.1. ¿De qué manera la educación bancaria niega el ser?
- 4.2. ¿Cómo se reproduce y perpetúa la relación de opresión a través de la educación bancaria?
- 4.3. ¿Cómo se entiende el saber en la educación bancaria?
- 4.4. ¿Cuál es la función que debería tener la educación según Paulo Freire? ¿De qué manera sería posible?
- 4.5. ¿Cómo se superaría la contradicción educador-educando según el autor del texto?
- 4.6. ¿Qué se entiende por “cultura del silencio”? ¿De qué manera la educación bancaria sería una dimensión de la “cultura del silencio”?

5. Paulo Freire plantea una serie de afirmaciones acerca de un modelo educativo que él critica. Analiza estos fragmentos y explica el sentido que tienen para ti. Además, asume una postura y justificala. Incluye ejemplos concretos, de tu experiencia docente, para argumentar tu postura.

- 5.1. “El educador aparece como un agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración”.
- 5.2. “De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el que los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.”
- 5.3. “...al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción”.



5.4. “El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario –un autómeta, que es la negación de su vocación ontológica de ser más”.

6. Explica

6.1. ¿Por qué Freire hizo la siguiente afirmación?

“Cuanto más se ejercite a los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica del a que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.”

6.2. El alcance del siguiente pensamiento, en la sociedad paraguaya actual:

“A fin de lograr una mejor adaptación a la situación, que a la vez permita una mejor forma de dominación... los opresores... utilizan la educación bancaria de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”.

7. Contesta en forma grupal:

7.1. ¿Qué significaría ser un ser para sí?

7.2. ¿De qué manera la educación podría liberar al oprimido y convertirlo en un ser para sí?

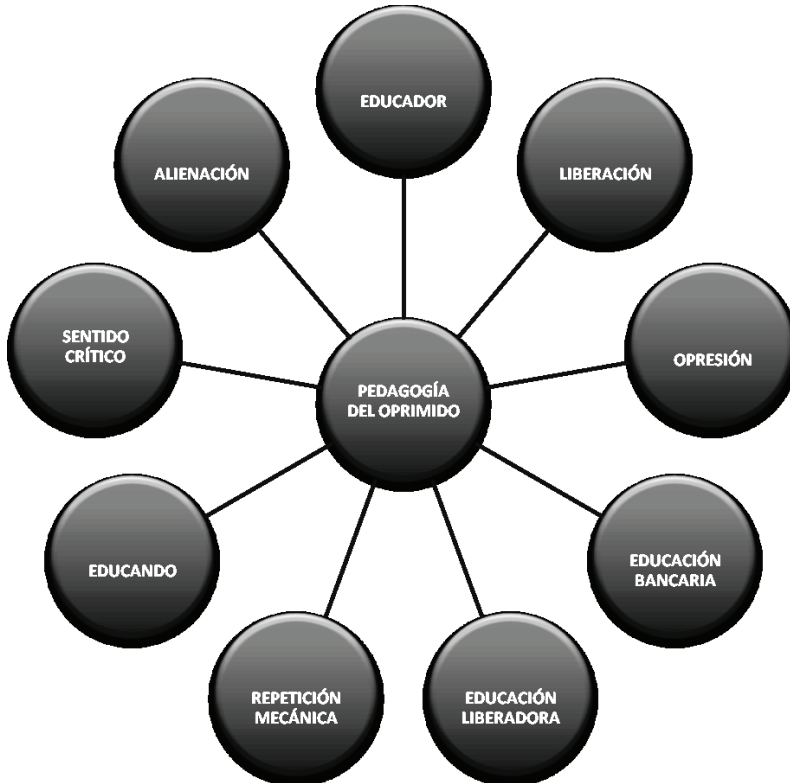
7.3. ¿De qué manera es deshumanizadora o deshumaniza al sujeto la educación bancaria?

7.4. ¿Cómo debe ser según Freire un educador humanista? ¿Cuál debe ser su motivación para educar? ¿Cómo debe ser su relación con los educandos? ¿Cómo debe ser su práctica educativa?

7.5. ¿Estás de acuerdo con el concepto de educación libertadora propuesta por Freire? ¿En qué sí o en qué no? ¿Por qué?



8. A continuación, te presentamos el campo semántico de “la pedagogía del oprimido”. Explica la relación que existe entre los conceptos tal como lo plantea Freire.



9. Escribe las semejanzas y las diferencias entre la educación bancaria y la educación vivenciada en tu institución en la actualidad. Para el efecto, reflexiona en base a los siguientes elementos curriculares: docente, estudiante, contenido, estrategias metodológicas y estrategias de evaluación.



ELEMENTOS	EDUCACION BANCARIA	EDUCACIÓN EN MI INSTITUCIÓN EN LA ACTUALIDAD
DOCENTE		
ALUMNO		
CONTENIDO		
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
ESTRATÉGIAS DE EVALUACIÓN		

9.1. Identifica en el cuadro los aspectos pedagógicos que en tu institución educativa consideras necesario reencauzar para contribuir al desarrollo integral del estudiante. Elabora propuestas pedagógicas viables que posibilitarían efectivizar la intencionalidad mencionada.

10. Reflexiona y luego contesta...

10.1. Freire afirma que el docente debe ser un compañero de los educandos y aprender con ellos. ¿Qué opinas sobre estas ideas?, ¿crees que debe ser así?, ¿por qué?, ¿cómo observas la relación docente-alumnos en tu institución educativa?, ¿es como Freire propone?

10.2. En el texto leído, se presenta una caracterización de la relación educador-educando en la educación bancaria. Léela atentamente. Reflexiona si percibes en tu práctica docente algunos de estos puntos. Si es así, ¿crees que necesitas cambiarlos? ¿De qué manera podrías hacerlo?

10.3. ¿Te pareció importante el contenido del texto? ¿Por qué?

10.4. ¿Qué compromisos puedes asumir para consolidar en tus estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo?

10.5. ¿Tuviste alguna dificultad para comprender el texto? Si tu respuesta fuera afirmativa, ¿qué estrategias aplicarías para superarlas?



11. Para cerrar este apartado de ejercicios, elige 5 de estos adjetivos para caracterizar el texto de Paulo Freire (y las ideas que en él expone el autor), según tu parecer. Comparte con tu grupo de estudio los adjetivos que elegiste. Fundamenta cada elección en forma oral durante la plenaria.

El texto de Paulo Freire me pareció:

LÓGICO	CLARO	DIFÍCIL	INTERESANTE
COMPLICADO	ABSURDO	IDEAL	PÉSIMO
OBVIO	SUGESTIVO	SORPREN- DENTE	INDISCUTIBLE
ADMIRABLE	APLICABLE	REGULAR	UTÓPICO
BUENO	MALO	EXCELENTE	INSUPERABLE



Parte 2

Para informarnos más ¿Qué es el pensamiento crítico?

El pensamiento crítico está compuesto por un conjunto de capacidades del pensamiento (que incluyen conocimientos, destrezas y actitudes) las cuales nos permiten examinar y evaluar nuestros propios pensamientos, y el pensamiento o las ideas de los demás.

Así, cuando el pensamiento realiza un examen o un análisis desde estas diversas dimensiones, el resultado es más eficaz pues reconocerá los condicionamientos, las inconsistencias de las ideas y aún los posibles intereses y formas particulares de pensamiento que pudieron influir en el objeto del análisis. De esta forma, un pensador crítico se protege de posibles errores, de interpretaciones parcializadas o subjetivas.

El pensamiento crítico se basa siempre en informaciones comprobadas y no en meras suposiciones. Además, como considera el contexto histórico y cultural, puede evaluar cuestiones relacionadas con la ideología de los que han producido una información, sin prejuicio alguno.

Por otra parte, como tiene desarrollada la capacidad de la dialogicidad, reconoce que su pensamiento es parte de un diálogo, en relación con el pensamiento de los demás. Por ello, analizará con facilidad y con criterios claros las posturas de los demás y estará abierto a corregirse si detecta un error en el propio pensamiento.

Y al aplicar la dimensión pragmática, podrá valorar incluso la eficacia de las explicaciones de las ciencias para ciertos ámbitos y la utilidad de las explicaciones filosóficas, religiosas o éticas para otros campos u otros problemas. Además, esta dimensión junto con la dimensión contextual, le posibilita al pensador crítico reconocer los planteamientos justos e injustos que pueden relacionarse con las ideologías, los prejuicios, la cultura, etc. Recordemos que muchos pensamientos están empañados de factores socioculturales,



políticos y hasta emotivos, que todo buen análisis debe desentrañar para evaluarlo con criticidad.

El desarrollo de este tipo de pensamiento se da con plenitud en una persona madura intelectualmente. Pero para ello, debemos fomentar el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas desde muy temprana edad. Y la escuela juega un rol preponderante al respecto.

12. Para reflexionar y responder...

12.1. Reflexiona sobre tu tarea docente teniendo en cuenta las dimensiones del pensamiento crítico. Evalúate como individuo pensante crítico: ¿aplicas todas estas dimensiones al analizar una idea o una información?

12.2. ¿Cuál es la dimensión que más utilizas y cuál es la que menos familiar te resulta?

12.3. ¿Te parece que todas las dimensiones son importantes? ¿Por qué?

12.4. ¿Propicias el desarrollo de cada una de estas dimensiones en tu clase? ¿Cómo?

12.5. ¿Te parece que hay nuevos elementos que podrías integrar luego de esta lectura a tus clases para ayudar a tus estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico? ¿Cuáles? ¿Cómo piensas hacerlo?

Para leer más sobre el tema

Relación de la lectura con la capacidad crítico-reflexiva

Una de las cuestiones que ha generado bastantes discusiones en torno a la relación, lectura y el desarrollo del pensamiento y la capacidad crítica reflexiva, es la relación existente entre lenguaje y pensamiento y, en ésta, la presencia del conocimiento adquirido a través de la educación.



En tal sentido, el uso del lenguaje y del pensamiento no puede darse de manera separada, siendo la lectura una de las manifestaciones que refleja los conocimientos adquiridos y a la vez consolidados en un proceso que representa todo un desafío para la educación.

Desde esta perspectiva, existe la necesidad de mejorar los niveles de desarrollo del pensamiento y la capacidad crítico-reflexiva, lo cual implica utilizar estrategias que favorezcan el tratamiento de una serie de destrezas que conducen al estudiante paso a paso hacia los caminos del texto y su entendimiento con el mismo.

Así pues, estas estrategias se jerarquizan desde lo simple a lo complejo, es decir, se complejizan a medida que se va pasando de una estrategia a otra, induciendo al mismo tiempo a la persona hasta manejar altos grados de abstracción y mucha reflexión sobre los procesos realizados y sus habilidades de pensamiento, los que se vinculan uno a uno, en forma paralela durante la lectura. De esta forma, se puede partir de la observación, en donde se ven los detalles, hasta llegar a otras habilidades como la síntesis, aunque esto signifique un gran número de prerrequisitos cognitivos que se entrecruzan y apoyan para llegar a feliz término.

En ese mismo orden, cuando se habla de pensamiento se debe tener en cuenta procesos como la observación, la percepción clara, la clasificación, la categorización, la interpretación, la inferencia, el análisis y la síntesis, entre otros (SÁNCHEZ, 1995). No obstante, todo lo dicho no tiene sentido si no se concreta a través de un elemento tangible e imprescindible, como lo es el lenguaje. El lenguaje ayuda a comprender las situaciones del contexto, entender lo que otros quieren decir y, consecuentemente, apoyar o discutir posturas e intencionalidades.

Por ello, en este material se ha seguido un proceso que conlleva partir de las experiencias previas, de la relación del texto con el contexto social y político del autor y con nuestra realidad, comparando la vida de Freire con la de muchos paraguayos y paraguayas que han demostrado ser grandes pensadores y pensadoras. Luego, la lectura del texto propuesto. Seguidamente, los ejercicios, primero de comprensión literal del texto, y algunos de comprensión inferencial (que ya aparecen desde los ejercicios de selección múltiple).



El análisis continúa con la reflexión y explicación de las ideas de Freire; luego, la identificación de rasgos del docente y del alumno (implica además de la identificación, la inferencia y la síntesis), desde la perspectiva de la “educación bancaria”, criticada por Freire. A esto acompaña la asunción de postura, es decir, la toma de decisiones justificadas de acuerdo o desacuerdo con las ideas del autor. Sigue una serie de ejercicios que permite realizar inferencias, síntesis, emisión de juicios, entre otras.

Asimismo, se han incluido ítems que te han posibilitado evaluar las ideas del autor, así como tus propias habilidades lectoras (metacognición); además, evaluar tu propia práctica a partir de la teoría presentada en este material. La constante es la comprensión y la reflexión, que conllevan necesariamente el desarrollo del pensamiento. Finalmente, este proceso se cierra con una propuesta de aplicación práctica, al final de este documento (Parte 3).

13. Resulta indudable la estrecha relación entre la lectura y el desarrollo de la capacidad reflexiva, la capacidad crítica. Lo llamativo es, entonces, ¿por qué no estamos leyendo todos los días como un hábito sano que, sin dudas, nos enriquecerá culturalmente y nos hará mejores pensadores? Expresa tu opinión sobre este tema.



Parte 3

Actividades de aplicación

14. En base a la consolidación de tus aprendizajes con respecto a comprender textos escritos para pensar reflexivamente y con el anhelo de que las experiencias vividas en esta capacitación docente te permitan generar estrategias pedagógicas que coadyuven a desarrollar en tus estudiantes el pensamiento crítico-reflexivo, te invitamos a realizar las siguientes actividades:

14.1. Selecciona una o más capacidades relacionadas al pensamiento crítico que orientas desde tu área, para que la desarrolles a través de la comprensión lectora, como por ejemplo, el análisis, la clasificación, la comparación, la formulación de críticas, la formulación de hipótesis, la inferencia, la interpretación, la toma de decisiones, la valoración, entre otros.

14.2. Selecciona un texto escrito que te permita orientar la capacidad seleccionada.

14.3. Realiza una lectura silenciosa del texto seleccionado.

14.4. Selecciona del texto algunos conceptos, ideas, frases y/o párrafos y en función a ellos, elabora ejercicios variados que posibiliten desarrollar la capacidad en estudio.

14.5. Selecciona del texto algunos conceptos, juicios, argumentaciones, asunción de posturas, valores y actitudes y en función a ellos, elabora dispositivos didácticos que favorezcan al desarrollo del pensamiento crítico.

14.6. Planifica un proceso didáctico que te posibilite orientar la(s) capacidad(es) seleccionada(s) a través de la utilización del texto elegido y de los ejercicios elaborados, a fin de que dicho proceso posibilite el desarrollo del pensamiento reflexivo en tus estudiantes. Determina las actividades de aprendizaje que se realizarán en forma grupal e individual.







1.3. Módulo 3: Comprender para co- municar

Introducción

«Para muchos alumnos, aprender de los maestros debe resultar un proceso misterioso, arbitrario y difícil, cuya solución puede consistir en concentrarse en intentar hacer y decir lo que se espera: una solución básicamente ritual. Un mayor énfasis sobre la importancia del lenguaje y de la comunicación para la creación de un sentido compartido del significado puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita y, por tanto, un proceso menos misterioso y difícil para los alumnos»

(Edwards y Mercer, 1988: 188)

El aula no es sólo el escenario físico donde se produce el aprendizaje escolar. Es, por sobre todo, un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe; donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos, donde se aprenden destrezas, hábitos y actitudes que, en algunos casos, se consolidarán y, en otros, serán desplazados u olvidados. Los niños y niñas, adolescentes y jóvenes no siempre están en silencio esperando a ser “enseñados”; ellos hablan, escuchan, leen, escriben y sienten, y con ello colaboran a la construcción del conocimiento.

Al hacer “cosas” con las palabras, es decir, al comunicarse a través del lenguaje oral o escrito, los y las estudiantes, y por supuesto, los docentes, intercambian significados, dialogan con las diversas formas de cultura, adquieren (o no) las maneras de decir de las distintas áreas académicas, resuelven (o no) algunas tareas, y es en ese intercambio comunicativo en que se aprende a orientar el pensamiento y las acciones, se aprende a regular la conducta personal, se aprende a conocer el entorno físico y social, se aprende,



en fin, a poner en juego las estrategias de cooperación que hacen posible el intercambio comunicacional.

En suma, el aprendizaje es favorecido y es consolidado por la comunicación. Aprender, o “comprender” es, por tanto, un acto comunicativo. Aquella persona que posee destrezas de comunicación oral y escrita tiene más facilidades para la comprensión y el aprendizaje, así como posee una infinidad de recursos para exteriorizar, dar a conocer, socializar lo aprendido. Es más, es indiscutible que la persona que es capaz de comunicar sus ideas es aquella que realmente ha aprendido, pues si solamente reproduce una información, sin su aporte personal, sin una crítica o reflexión acerca del contenido de la misma, llevaría a dudar de si realmente comprendió, interpretó y procesó los datos que se le ha proveído.

Es importante, por tanto, entender la relación existente entre la “comprensión” y la “comunicación”. Es elemental que el aprendizaje de los y las estudiantes sea viabilizado y visualizado a través de una comunicación efectiva. Es primordial destacar que los alumnos y las alumnas precisan de herramientas y habilidades específicas para encaminar los procesos de su comprensión a través de una comunicación efectiva y para comunicar, también de manera efectiva, sus aprendizajes.

Evidentemente, para el desarrollo de las capacidades de “comprensión” a través de la “comunicación” y de la “comunicación efectiva” de los aprendizajes construidos y consolidados, es preciso contar con docentes sensibles y comprometidos con esos procesos. Es necesario, por tanto, que los propios docentes pasen por la experiencia de “comprender” a través de la comunicación y demostrar lo “comprendido” a través de la expresión oral y escrita.

Es en ese marco de reflexión que el Ministerio de Educación y Cultura propone este módulo denominado “Comprender para Comunicar”, el tercero de la serie programada para la campaña de apoyo pedagógico a docentes en servicio, con el cual pretende ofrecer espacios y oportunidades para que profesores y profesoras reflexionen acerca de la relación existente entre los procesos de comprensión y comunicación y, sobre el reconocimiento de la importancia de esa relación, puedan analizar sus prácticas pedagógicas en



aula, sus procedimientos evaluativos y, consecuentemente, puedan producir materiales educativos en los que destaquen la comunicación efectiva para encaminar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes así como para que éstos demuestren sus aprendizajes desarrollados.

El módulo está organizado en tres partes. En una primera, se presenta un diálogo entre Juan Carlos Tedesco (reconocido pedagogo latinoamericano contemporáneo) y Luis Porter (destacado docente de la Universidad Autónoma Metropolitana de México), a partir del cual se plantean ejercicios de prelectura, lectura y unas propuestas de tareas de comprensión (literal, inferencial y valorativo) y aplicación de su contenido a la realidad educativa local que afecta a cada escuela o colegio.

La segunda parte del módulo consiste en unas informaciones que permitirán a los y las docentes reflexionar acerca de la relación entre la comprensión y la comunicación, por un lado, y por otro, acerca de las implicancias de esa relación en el quehacer pedagógico: en la planificación, en la ejecución de las clases, en la evaluación de los aprendizajes, etc. En este apartado se destacan las técnicas para la comunicación a través del lenguaje escrito.

En la tercera parte, se sugieren algunas actividades para que los y las docentes produzcan materiales educativos y demuestren en los mismos los procesos comunicativos que estos solicitan a sus estudiantes para expresar sus sentimientos, ideas, intereses y emociones. Así mismo, en este apartado se propone la elaboración de ejercicios de evaluación de los aprendizajes que incentiven a los y las estudiantes a comunicar y no simplemente a reproducir.

El Ministerio de Educación y Cultura confía en que este módulo será útil para generar procesos de discusión, análisis y reflexión por parte de los y las docentes con respecto a sus propias prácticas pedagógicas y, en efecto, como un impacto positivo, las clases tradicionales de “reproducción de conocimientos” se transformen en espacios para la “comunicación de los aprendizajes”.



Parte 1

Antes del inicio de la lectura referida a un diálogo entre Luis Porter y Juan Carlos Tedesco, es importante conocer algunas facetas de la vida profesional de este último. Para ello, te presentamos una breve reseña sobre su trayectoria.

El profesor Juan Carlos Tedesco es una figura prominente de la educación en América Latina. Ha tenido una destacadísima participación en los organismos regionales relacionados con la educación, así como en la Unesco, donde entre los años 1992 y 1997 se desempeñó como director de la Oficina Internacional de Educación, en la sede de Ginebra. Su currículum incluye la docencia, varios libros y artículos publicados en distintos foros. Integra además el Comité Académico Asesor de educ.ar.

El texto que te presentamos a continuación refiere a las Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Antes de leer el texto te solicitamos que respondas en forma oral, las siguientes preguntas:

- ¿Qué ideas te sugiere la expresión igualdad de oportunidades educativas?
- ¿Cuáles serían a tu parecer las razones que suscitaron hablar sobre las políticas de equidad?

1. Realiza la lectura silenciosa del texto.

Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas

Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter

Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8. On line: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>



Juan Carlos Tedesco (JCT): El problema de las políticas educativas en relación con la desigualdad es un tema muy viejo, muy tradicional, por lo que cabe preguntarse ¿cuál es el sentido de volver a revisar este tema? y ¿para qué lo estamos poniendo nuevamente en un lugar prioritario dentro de la agenda de discusión? La respuesta implica aceptar que una de las tendencias más fuertes del nuevo capitalismo, de la nueva estructura social es la de exclusión social y desigualdad, temas que, por lo tanto, hay que volver a plantear en este nuevo contexto.

No estamos ante una cuestión secundaria o ante una cuestión que podamos tratar de la misma manera que lo hacíamos en el pasado. Exige estrategias distintas, porque las condiciones que provocan la desigualdad social son distintas hoy a las que teníamos en la sociedad capitalista tradicional. La búsqueda de la igualdad implica aceptar de entrada que las estrategias y los cambios no pueden ser encarados exclusivamente desde una perspectiva científico-técnica. Esto es así por el simple hecho de que involucra nuestros valores y nuestra posición ética. En este nuevo capitalismo, para lograr incluir a los excluidos hay que querer hacerlo: tiene que ser un producto voluntario, político, ya que no es algo que va a ocurrir naturalmente, automáticamente, como consecuencia de la propia dinámica social.

Se trata de un tema que tomó nueva relevancia en años recientes: recordemos el “Aprender a vivir juntos” que puso de relieve el informe de la UNESCO (Delors, 1996) sobre los pilares de la educación del futuro. “Aprender a vivir juntos” fue uno de los cuatro pilares allí enunciados: ¿Por qué aprender a vivir juntos? Hasta hace un tiempo las diferencias sociales se explicaban como desigualdades que eran parte de condiciones de explotación de unos sobre otros, pero donde todos pertenecíamos a una entidad política común: la nación. El nuevo capitalismo ha erosionado estos factores de cohesión. La exclusión implica una ruptura del vínculo social.

Actualmente existen muchos sectores sociales que no son explotados, sino simplemente excluidos. Mientras que entre explotadores y explotados existía un vínculo, actualmente, en muchos casos, estos vínculos se han roto, se han diluido. Hay zonas geográficas enteras del planeta que han quedado fuera. Las asociaciones que existen



dentro de un organismo son automáticas, no son conscientes, funcionan mecánicamente en forma natural y solidaria.

La idea de la sociedad como un organismo, ya no tiene validez. La sociedad no funciona mecánicamente, en forma natural, como si se tratara de un organismo vivo. La solidaridad que exigen las relaciones sociales es una solidaridad consciente, reflexiva. Nuestro desempeño social es mucho más reflexivo hoy que en el pasado, exige manejo de mucha información pero también exige mayor compromiso ético.

Cuando introducimos esta dimensión ética del problema es porque hoy enfrentamos decisiones centrales: incluir o excluir, proteger o no proteger el medio ambiente, manipular o no manipular el capital genético del ser humano son opciones que ponen en juego nuestras escalas de valores además de nuestro capital científico-técnico. La reflexibilidad es entonces una característica del comportamiento social contemporáneo.

Hoy no bastan como criterio las costumbres o tradiciones. Hoy existe una nueva conciencia. De eso estamos tratando al hablar de la dimensión ética en el problema de la igualdad de oportunidades. La decisión basada puramente en lo científico técnico, en una racionalidad instrumental, tiene limitaciones. La manipulación genética, por ejemplo, altera notoriamente nuestro concepto de dignidad humana. Es diferente ser producto del azar, es decir, del amor que nos hace responsables de nosotros mismos, de nuestros actos. Si soy un ser producto de una decisión externa definida por médicos fabricantes. Si me fabrican, ese margen de libertad se pierde. Soy hijo de quien asume dicha manipulación.

De la misma manera, hablar de igualdad, en el sentido de querer incluir a los excluidos es una decisión voluntaria. Para ello no alcanza la racionalidad técnico-científica, se pone en juego toda una dimensión ética, toda una dimensión valorativa. Los aportes en este sentido ya no vienen sólo de los filósofos, de los humanistas, vienen también de otras áreas, como la economía, la administración. Lester Thurow (1999), por ejemplo, ha analizado el modelo económico de enclave vigente en Estados Unidos como una economía autoritaria que deja fuera a los que no necesita.



Modelos económicos de enclave que pueden subsistir muy bien sin sectores enteros de la población. El problema es básicamente ético: ¿queremos vivir en una sociedad que deja afuera al 25%-30% de la población? Si aceptamos ese modelo, si estamos de acuerdo en que una parte significativa de la población se margine de las oportunidades que abre formar parte de la sociedad, entonces hasta aquí llega la discusión. Se trata de una decisión política. Si no lo aceptamos, si no estamos de acuerdo en ello, si queremos vivir en una sociedad más justa e igualitaria, entonces tiene sentido abrir una discusión sobre cómo hacerlo.

La pregunta ética de cómo se hace viene después de haber tomado la decisión política de querer hacerlo. Sólo si nos ponemos de acuerdo en que queremos incluir, en que queremos crear igualdad de oportunidades, entonces sí podemos comenzar a pensar en cómo hacerlo. En este sentido, la última década y media, ha sido un periodo intenso que nos permite sacar conclusiones sobre qué estrategias favorecen o no esta cuestión.

Luis Porter (LP): La decisión de contribuir desde la parcela en la que nos encontremos a “incluir a los excluidos” y con ello enfrentar el problema de la desigualdad, aunque pasa o se origina en políticas gubernamentales, es decir, decisiones macro que condicionan nuestra actuación, no indica que nuestra conducta se encuentre totalmente determinada desde afuera y que tengamos las manos atadas. Si concebimos nuestra labor educativa como un acto de amor; si generar, transmitir y compartir el conocimiento lejos de darse en la objetividad distante del sujeto-objeto se crea en la proximidad de los sujetos, entonces, como dice Lourdes Pacheco (2005), lo que hagamos será “traer el mundo al mundo. Construir el momento del conocimiento como el momento de la proximidad”. Ello sólo puede ocurrir a través de un acto de amor que signifique el reconocimiento del otro y por lo tanto, que se traduzca en compromiso-solidaridad-transformación. El amor funda la manera de ver, que se complementa en el otro: en la transformación de ese otro. Por otra parte, afirma Pacheco:

El conocimiento como posibilidad de la alegría (utopía), como la organización de la alegría proclamada por Freire, es la posibilidad de construir una utopía abierta a distintos



futuros. La enunciación de las ausencias, el reconocimiento de la totalidad como posibilidades de lo múltiple a partir de la toma de conciencia de lo hoy callado, olvidado, no imaginado, posibilitará construir subjetividades colectivas capaces de plantearse la alegría. Utopías que permitan transformar lo existente. Surge del dolor-emoción-tensión con el otro para transformarse en alegría.

En el discurso cotidiano de hoy, surgido de la academia y retomado por los medios de comunicación, el mundo se explica con nuevas etiquetas, que de tanto repetirse se tornan tan familiares que creemos comprenderlas. Así, la idea de que vivimos en un mundo “globalizado”, una “aldea global”, que estamos en la “era del conocimiento” con acceso a “infinita información”, se sitúa en nuestra imaginación como un nuevo lente a través del cual creemos observar un mundo nuevo. Sin embargo, estas ventanas falsas se diluyen ante la inmensa cantidad de jóvenes que jamás llegarán a ser estudiantes o de estudiantes que renuncian a serlo.

Desde nuestra posición como educadores la idea de libertad y creatividad cobra sentido en la medida en que atendemos a la mayor cantidad posible de estudiantes con los que podamos establecer una relación tal, que nos permita contribuir a que desarrollen con plenitud sus capacidades.

El mal uso y abuso del lenguaje reclama procesos de restauración que ayuden a clarificar y restituir el verdadero sentido de términos como amor, alegría o emoción; excluidos del discurso político proclive a abstraer o vaciar de contenido términos como equidad y justicia.

De acuerdo con Maturana (2002, p. 16), “todos los seres humanos, salvo situaciones extremas de alteraciones neurológicas, por el sólo hecho de existir en el lenguaje, somos igualmente inteligentes”. Es importante volver a aclarar, ante la discriminación y la exclusión, que cualquier ser humano sin importar su origen social u otras características de raza, género, credo o ideología que lo distinguen, tiene la inteligencia necesaria para desarrollar su imaginación y su creatividad, y ejercer un excelente papel como estudiante o más tarde como egresado.



Las dificultades en el uso de esta inteligencia surgen o resultan, si no hay daño neurológico de cualquier origen, de las interferencias y circunstancias de vida precisadas por ti [Tedesco], respecto al devenir del estudiante desde su concepción. De allí que la tarea de la educación, como espacio artificial de convivencia, sea permitir y facilitar el desarrollo humano de la población en su conjunto, para ello es necesario insistir e inculcar, tanto a los tomadores de decisiones como a nuestros colegas educadores, una conciencia social y ecológica, de modo que promuevan una conducta basada en la responsabilidad y la libertad en y para la comunidad a la que pertenezcan.

JCT: Hablemos ahora de la dimensión técnico-política de la desigualdad en relación con la educación. La última década y media nos permite revisar los resultados de algunas estrategias educativas que se aplicaron en casi todos los países. Tenemos los casos de países estables y con políticas sostenidas: Francia y Chile, por ejemplo. En ellos todos los indicadores de variables relacionados con el éxito escolar han mejorado: Chile, de 3% del PIB dedicado a la educación, ha pasado a 6%; los salarios de los docentes en términos reales se han triplicado; se estipulan más días y horas de clase; aumenta el número de computadoras por escuela, de docentes y de textos por escuela; incorporaron nuevos mecanismos de gestión y la evaluación de resultados. En suma, aplicaron todo lo que la teoría y los expertos en política educativa aconsejaban hacer. Sin embargo, cuando se miden resultados, estos muestran una línea recta, apenas una leve mejoría poco significativa, y las desigualdades entre resultados de aprendizaje de niños que vienen de familias desfavorecidas o de familias de clase media muestran diferencias que se siguen manteniendo.

En Francia, el presupuesto destinado a la educación aumentó 25%, hay menos alumnos por cuestiones demográficas, hay mejor y mayor equipamiento. Sin embargo, en los resultados no hay mejoras y fundamentalmente no aparece disminución en las desigualdades.

Debemos reconocer que el éxito o fracaso escolar es un fenómeno sistémico, que depende de múltiples variables. Todos los trabajos de investigación comparativos muestran que 80% de los resultados se explican por variables de tipo socio-familiar y 20% por variables



relacionadas con el desempeño de las escuelas. Esto significa que la escuela no rompe el determinismo social y que tiene muy pocas posibilidades de alterar el papel de factores fundamentales tales como el nivel de ingreso socioeconómico, los patrones culturales, la escolaridad de los padres, etcétera.

Por otra parte, si consideramos que América Latina es la región más inequitativa del mundo, tenemos que plantearnos la pregunta de cómo romper este determinismo: ¿cómo quebrar el círculo vicioso de padres pobres, estudiantes pobres, resultados pobres?, ¿cómo superar la cadena de reproducción de la pobreza y de la desigualdad?

El primer criterio pasa por el reconocimiento de que buena parte de la desigualdad, en términos educativos, se define antes de entrar a la escuela. Es decir, lo que cuenta es el contexto socio-familiar y lo que sucede en la casa durante los primeros años de vida del estudiante.

Es normal que pongamos atención en conocer qué ocurre en otras regiones donde hay más equidad, por ejemplo, Europa. ¿Cómo se explican allá estas diferencias? Nuevamente la variable más reveladora es la que se refiere a lo que sucede antes de que el niño ingrese a la escuela.

En los países nórdicos la madre trabaja, pero cuando tiene un hijo deja temporalmente y regresa al trabajo después del primer año del niño, cuando éste se incorpora a instituciones de educación temprana. Allí, los procesos de socialización primaria son más homogéneos que los que ofrece la familia.

Este análisis nos obliga a revisar el vínculo entre educación y equidad. Hasta ahora nos preguntábamos ¿cuál es el impacto de la educación en la equidad? Pero parece necesario invertir la pregunta: ¿cuál es el mínimo básico de equidad, que permite que la oferta educativa tenga éxito?

Lo que pasa en nuestros países es que se están deteriorando las condiciones en que los niños y niñas llegan a la escuela. La escuela está diseñada para trabajar con un niño que viene con un núcleo



básico desarrollado en el seno de la familia, conformado por determinados patrones culturales, dieta alimenticia, condiciones de vida, rudimentos básicos sobre el concepto de autoridad, de relaciones sociales, de valores.

Hoy en día los fenómenos de pobreza están asociados no sólo con el deterioro de las condiciones materiales de vida, sino también de las condiciones culturales: ausencia de figura paterna o de adultos significativos, rompimiento del concepto de comunidad, de organización social, etcétera. Toda una constelación de tipo sociocultural que difiere de la forma en que se daba en el pasado.

Es necesario poner atención, dentro de los fenómenos de pobreza, no sólo en las condiciones materiales, sino en las condiciones socioculturales: desarrollo cognitivo en el seno de la familia, rudimentos básicos de socialización, valores, nuevas constelaciones socioculturales diferentes a las del pasado. Hoy, por ejemplo, tenemos un porcentaje muy alto de madres y padres menores de 18 años, que no han trabajado nunca. Romper estas condicionantes obliga a actuar temprano, incluyendo lo subjetivo: valores y representaciones que favorecen o no al éxito escolar.

No podemos resignarnos a que tenga que ser así. Es necesario romper con el determinismo. Aquí entran en juego reformas educativas en las que resaltan dos aspectos principales: la organización de la acción educativa institucional y las características de la pedagogía. Estamos obligados a modificar nuestra oferta escolar.

Respecto a la dimensión institucional, los debates de los últimos años han girado alrededor de la descentralización, la autonomía, la evaluación de resultados, etcétera. En estos debates existe una discusión sobre dos modelos: uno basado en el poder de la oferta —el poder de la administración central que determina qué se tiene que hacer— y otro, situado en el extremo opuesto, basado en la demanda, donde el poder se sitúa del lado del que recibe.

La primera, el modelo tradicional, promueve una educación centralizada que generaba cohesión social. México es un claro ejemplo de ello, de un sistema educativo basado en el poder de la oferta. La segunda, es un abordaje más reciente, que busca atender la di-



versidad, respetar la identidad de cada uno, otorgando mucho más poder a la demanda, hasta llegar al seno de la familia. En esta visión, en algunos países se ha llegado a movimientos que abren la alternativa de “educación en la familia”, con apoyos sustantivos para su realización en la Nippon Telegraph and Telephone Public Corporation (NTT). Este tipo de alternativa educativa se basa en una dinámica de transmisión cultural muy diferente a la tradicional. Ilustremos esto con el ejemplo de la televisión: donde la decisión de la programación la tiene el emisor, el que ofrece, el emisor tiene el poder de transmitir cultura. Antes teníamos unos pocos canales y todos veíamos más o menos lo mismo. Ahora, en cambio, tenemos televisión por cable, se amplía la oferta y le da al receptor el “poder de seleccionar” entre una gran variedad de opciones. El que emite ofrece todo: infinidad de canales donde el espectador decide. Internet es otro ejemplo claro de este paradigma actual. Las posibilidades parecen infinitas y es el usuario el que determina qué le interesa y por donde “navegar”.

Aparentemente, podríamos pensar que la cultura autoritaria anterior se sustituye por una más democrática. Pero, si bien las nuevas tecnologías abren más posibilidades y la oferta se hace más compleja, los modelos basados en la demanda no son necesariamente más democráticos. Esto es así porque la capacidad de la demanda está desigualmente distribuida. Distribuir sólo en función de la capacidad de demanda implica dar sólo lo que te piden. Para elegir una buena opción es necesario disponer de criterios, saber escoger entre lo que vale y lo que no vale, entre lo que satisface mis necesidades o lo que satisface necesidades del mercado. Pedir será la expresión de nuestra capacidad de ver, de nuestros valores y de nuestra cultura. Ver televisión por cable, usar el Internet, requiere de una previa formación de criterios.

El criterio para el uso de la tecnología no está en la tecnología misma, es externo a ella. Aquí se abre un campo nuevo para las políticas educacionales, que obliga a verlas en cada contexto determinado. Así, por ejemplo, el tema de la autonomía escolar no se presenta de la misma manera en un contexto donde hay una comunidad con proyectos propios o en contextos de anomia y disolución social. Aprender a vivir juntos implica ser responsables del otro,



conocer al otro. El Estado está para eso, para promover cohesión y responsabilidad colectiva.

LP: ¿Ser responsable por y ante el otro? Ciertamente, repetiríamos con Freire que la educación es un “camino hacia la liberación”, y siguiendo a Isaiah Berlin (2002a y 2002b), distinguiríamos la “libertad negativa” de la que hacen uso políticos y académicos para evadir esta responsabilidad. Vaya paradoja, aunque sólo aparente, ya que es la falta de libertad la que nos lleva a ignorar al otro. Es justamente en esa “relación con el otro”, donde los límites de nuestra libertad se ponen a prueba.

La otredad es el concepto que me parece más apropiado para tratar este problema entre uno y la pluralidad, entre el que tiene y el que carece, que se parece a la relación maestro-alumno. La oposición entre ambos (yo y el otro) ha sido materia de la filosofía: el antiguo problema entre la unidad y la multiplicidad, entre el uno y los muchos, en el que está viva la angustia de desaparecer como uno para llegar a ser uno de los tantos.

Me parece muy ilustrativo pasar de la dimensión macro a su reflejo en la gota de agua que es el universo de lo micro. En el caso del docente universitario mexicano, la desigualdad se refleja en la actitud autoritaria y defensiva que el docente tiende a asumir. La pregunta implícita en este tipo de docente es: ¿cómo explicar que del uno salgan muchos sin que el uno deje de ser uno?, ¿cómo ejercer mi autoridad como profesor o profesora en un acercamiento cualitativamente diferente al joven estudiante, sin que la problemática de este muchacho me absorba o me anule? El docente es el uno, los estudiantes son los muchos.

Hay una resistencia del docente tradicional a integrarse con el joven hasta hacer una unidad de ambos lados, que no son polos. Nuestra concepción del mundo es dualista. Edgar Morin (2001), este filósofo contemporáneo que combate el dualismo, dice que necesitamos hacer un notable esfuerzo para ver al mundo en su complejidad, en su totalidad (lo que en alguna época llamábamos holístico).

De hecho, cada enfrentamiento del docente con el estudiante, en cualquiera de sus condiciones, hace evidente estas contradiccio-



nes, revela que el ser es otro del que es. La identidad no se rompe o dispersa: ella misma es dualidad, pues sin dejar de ser lo que es, también es otra. Para Plotino el ser contenía a su negación, al no-ser; por esto el uno está antes del ser. La otredad es entonces la diferencia dentro de la identidad. La unidad no se dispersa, cerrada en sí misma, contiene a su contrario. No al no-ser sino al otro (lo otro como dimensión del ser). Nuestro estudiante es entonces yo mismo, y la posible comunicación con él, implica la buena comunicación conmigo mismo.

JCT: La otra dimensión para analizar el tema de la desigualdad es la pedagógica ¿Qué tiene que decir la pedagogía en este sentido?, ¿qué aprendimos con los ejemplos de Francia y Chile? Ya vimos y aprendimos que mejorando insumos materiales del aprendizaje no necesariamente el aprendizaje mejora. Algo falta en los estilos tradicionales de hacer política. Frente a tantas medidas “objetivas” que afectan lo material, lo que falta, lo que quedaría por intentar, es un mayor reconocimiento de la dimensión subjetiva en las políticas educativas. Si nos limitamos a tratar de obtener mejores resultados afectando solamente lo material (por ejemplo, mejores recursos para infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, libros, mejores horarios, etc.), estamos evadiendo la subjetividad de los principales actores del proceso pedagógico: los docentes y los alumnos.

Lo que nos está indicando todo el análisis sociológico actual es que la subjetividad es importante. No es lo mismo ser pobre en una situación donde la pobreza está vinculada a la suerte de todo un grupo social, que cuando se asume como un fracaso personal.

Antes, los obreros eran pobres porque ganaban poco, pero pertenecían a una clase social. Hoy en día, se trata de desigualdades intracategoriales. Adentro de cada categoría social, sectores medios, campesinos, obreros, etcétera, ya no perciben que tienen un destino común de clase. Mientras algunos caen, otros se mantienen o hasta llegan a ascender.

El discurso de los dominantes tiende a responsabilizar a cada una de las personas por su éxito o por su fracaso, como si se tratara de algo personal. Entonces, si las estrategias basadas exclusiva-



mente en mejorar los mismos objetivos no están funcionando, hay necesidad de considerar mucho más que antes esta dimensión que englobamos bajo el término de “políticas de subjetividad”.

Ciertamente, se trata de una dimensión riesgosa. Establecer políticas que intervengan en la subjetividad de las personas está muy cerca del despotismo, del autoritarismo y de todos los intentos de controlar a las personas. Preguntémosnos qué características tienen las escuelas que logran superar los determinismos socioeconómicos, porque allí encontraremos los factores subjetivos de los cuales deberíamos ocuparnos. Algunos estudios sobre escuelas que logran romper el determinismo social, permiten identificar al menos tres características:

1) Proyecto. Las escuelas que logran superar los determinismos tienen un proyecto, tienen capacidad de definir y asumir un proyecto, lo cual es fundamental, es una condición necesaria para superar la adversidad. No tener proyecto equivale a ausencia de futuro, a incapacidad para imaginar un futuro. El proyecto puede ser utópico. Puede ser negativo. Por ejemplo, ante una ofensa, un maltrato o una afrenta, pensar en la venganza ayuda a soportar el dolor. Es decir, el proyecto puede ser noble o no.

Lo importante es que exista una motivación que nos permita visualizar un futuro. Fortalecer la capacidad de formular proyectos supone conocerse a uno mismo: cuáles son mis fortalezas y mis debilidades, no sólo como individuo, sino como comunidad, como grupo. Esto da lugar a una pedagogía que se dirija a fortalecer la capacidad de introspección, de saber para qué soy fuerte, de saber que quiero. La acción pedagógica debería fortalecer la capacidad de conocimiento de uno mismo, de nuestras fortalezas y debilidades, y de definir qué soy capaz de hacer, ¿qué quiero?, ¿adónde quiero ir?

2) Narrativa. Estas escuelas tienen la capacidad de articular la representación de lo que quieren, de su plan, en una secuencia lógica. Saber contar al otro lo que les pasa. Al contar algo, al verbalizarlo, lo hago objetivo y al tenerlo fuera de mí, puedo trabajar sobre él. Para ello hay que dominar la palabra, hay que saber leer y escribir, en el sentido no de consumir palabras, sino de saber expresarse. Aquí esta una de las claves del éxito educativo. Saber decir lo que



me pasa, lo que siento, lo que quiero. Por ejemplo, dentro de las escuelas, la cultura de programas de software muy utilizados, como es el caso del Power Point, muchas veces no nos ayuda a articular una imagen con otra, a construir un relato. Fracciona nuestra verbalización, además de quitarle espontaneidad y vida.

3) Confianza. La confianza es un objeto difícil de generar y administrar. Las representaciones que tanto alumnos como maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos construidos en forma lenta y sólida. Al contrario de agresiones intensas pero momentáneas, que suelen dejar menos impacto en la memoria, las agresiones producidas por estigmas sociales son durables y difíciles de modificar. Exagerando un poco nuestra disponibilidad de conocimientos, podríamos decir que conocemos relativamente bien el contenido y los procesos de construcción social de las representaciones; pero sabemos muy poco o nada acerca de cómo modificarlas. La pedagogía enfrenta aquí una de sus barreras más serias, ya que la modificación de estos estigmas implica un trabajo “contra-cultural”. En este sentido, construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo de claros compromisos con la equidad social.

El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios. Una buena ilustración del papel de la confianza es el conocido efecto Pígalión, el impacto que tiene la representación del docente acerca de la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Esto se hizo evidente en el ejemplo del maestro al que le encargan un grupo de alumnos sobre el cual le dicen que son superdotados, mientras que a otro docente lo ponen a cargo de un grupo calificado como “fronterizo”. Lo que los maestros esperaban de ellos, a partir de esta información, determinó los resultados de aprendizaje. La expectativa del docente tiene una fuerte influencia en los resultados. Por eso, es fundamental crear altos niveles de confianza en la capacidad de



nuestros alumnos. Esta confianza no se formula como un apelativo moral, sino que debe ser avalada con técnicas eficaces y con estrategias sistémicas para problemas sistémicos. La acción global no debe paralizarnos: los problemas macro no deben obnubilar nuestra conducta concreta de hoy. No podemos esperar a que todo cambie para actuar. Debemos movernos en los márgenes que permiten hacerlo. Se trata de factores que nos ayudan a superar el determinismo social. Así como la pobreza es un fenómeno sistémico, producido por un sistema que funciona de esa manera, las estrategias deben también ser sistémicas. Esto no quiere decir que hay que hacer todo al mismo tiempo o esperar a que el otro haga, y que este requisito nos paralice en el sentido de no poder hacer nada hasta que no cambie todo. No. Hay margen desde cada parcela para actuar. Hay que hacerlo.

Con base en la lectura del texto, te invitamos a realizar los ejercicios que te presentamos a continuación.

1. Encierra la letra que antecede a la respuesta más adecuada de cada planteamiento. Debes elegir una sola respuesta.

1.1. El tema del texto es:

- a. La inclusión de los sectores excluidos de la sociedad.
- b. Las políticas educativas en relación con la desigualdad.
- c. Los discursos políticos en términos de educación.
- d. La reproducción de la pobreza y la desigualdad económica.

1.2. En el modelo económico de sociedad actual quedan excluidos entre el:

- a. 15 y el 25% de la población.
- b. 40 y el 50% de la población.
- c. 25 y el 30% de la población.
- d. 5 y el 10 % de la población.

1.3. Según Tedesco en el acto educativo debe darse la:

- a. objetividad objeto-sujeto.
- b. objetividad contexto-sujeto.



- c. subjetividad objeto-sujeto.
- d. subjetividad de los sujetos.

1.4. Según lo expresado en el texto el mundo de hoy se explica con las siguientes etiquetas:

- a. “mundo globalizado-era del conocimiento”.
- b. “democracia social-aldea global”.
- c. “ciudadano proactivo- racionalización de recursos”.
- d. “Libertad – igualdad – justicia social.

1.5. El éxito o fracaso escolar en la actualidad tiene una explicación:

- a. Asistémica.
- b. Sistémica.
- c. Cultural.
- d. Económica.

1.6. Según Tedesco la variable que explica el éxito o fracaso del desempeño escolar es:

- a. La dotación de infraestructura de las escuelas.
- b. La capacitación y actualización docente.
- c. La actualización de los materiales educativos.
- d. El contexto social y familiar del estudiante.

1.7. En los últimos años los debates respecto a la dimensión institucional se presentan en torno a dos modelos basados en la:

- a. globalización y la nacionalización.
- b. inclusión y la exclusión.
- c. oferta y la demanda.
- d. materialidad y la espiritualidad.

1.8. Según el autor del texto, la presencia de las nuevas tecnologías no conlleva necesariamente a modelos de sociedades:

- a. menos totalitarias.
- b. más democráticas.



- c. menos humanizadas.
- d. comunicativas.

1.9. Tedesco plantea que la otredad es:

- a. La desigualdad parcial y/o total entre uno y otro.
- b. La igualdad parcial y/o total entre uno y otro.
- c. La diferencia dentro de la identidad de uno y otro.
- d. La falta de identidad parcial y/o total entre uno y otro.

1.10. Según Tedesco tres características de las escuelas que rompen el determinismo son:

- a. Capacidad de proyecto, narrativa y confianza.
- b. Capacidad de evaluación, autocrítica y de reflexión.
- c. Capacidad material, humana y de gestión.
- d. Capacidad intelectual, multicultural y de adaptación.

2. Para explicar o responder en forma escrita y de manera individual, los siguientes cuestionamientos, según la información proporcionada por el texto.

2.1. ¿Cuál es el desafío que las políticas educativas tienen en la actualidad?

2.2. ¿Cuál o cuáles son las características predominantes de la nueva estructura social en el capitalismo actual?

2.3. ¿Cuál es la diferencia entre marginalidad y exclusión?

2.4. ¿Cuál es la característica del comportamiento social que más destaca Tedesco? ¿Por qué?

2.5. ¿En qué consiste la nueva conciencia ética que se necesita en la sociedad actual?

2.6. ¿Qué se necesita para promover la inclusión en nuestras sociedades de hoy?



2.7. ¿Cómo define Tedesco el acto educativo? ¿Estás de acuerdo con él? ¿Por qué?

2.8. ¿De qué trinomio emocional surge la utopía de la alegría? ¿Estás de acuerdo con el autor? ¿Por qué?

2.9. Según Tedesco, qué términos necesitan ser restituidos en su verdadero sentido. ¿Por qué?

2.10. En la actualidad, a qué están asociados los fenómenos de pobreza.

2.11. ¿Por qué, según el autor, necesitamos modificar nuestra propuesta de oferta escolar? ¿Estás de acuerdo con él? ¿Por qué?

2.12. Explica el siguiente pensamiento: “El uso de la tecnología no está en la tecnología misma, es externo a ella”.

2.13. ¿En qué consiste aprender a vivir juntos? ¿Estás de acuerdo con este pensamiento? ¿Por qué?

2.14. ¿Cómo se explica, según el autor, el concepto de otredad en la sociedad actual?

3. Para debatir, pensar y reflexionar en grupos

3.1 Realicen un cuadro con las características más destacadas de la sociedad actual, según el texto.

3.2. ¿Cómo piensa el autor del texto que se resuelve el problema de las políticas educativas en relación a la desigualdad? ¿Cómo piensan que podría resolverse?

3.3 Opinen sobre el siguiente pensamiento de Maturana:

“Todos los seres humanos, salvo situaciones extremas de alteraciones neurológicas, por el solo hecho de existir en el lenguaje, somos igualmente inteligentes”.



*¿Están de acuerdo? ¿En qué sí o en qué no? ¿Por qué?
Argumenten sus respuestas.*

3.4. Según Tedesco es necesario promover tanto en los tomadores de decisiones como en los educadores, una conciencia social y ecológica para promover la responsabilidad y la libertad en y para la comunidad a la que pertenecen. ¿Qué entienden por conciencia social y ecológica? ¿De qué manera creen que contribuiría en la práctica a promover la responsabilidad y la libertad?

3.5 ¿Están de acuerdo con la afirmación de que la variable socio-familiar es la que tiene más fuerza en el éxito o fracaso del estudiante? ¿Observan en sus propias experiencias que sea así? Compartan y comenten experiencias personales al respecto.

3.6 ¿Están de acuerdo con la afirmación de Tedesco de que la escuela no rompe el determinismo social? ¿Por qué sí o por qué no?

3.7 Según los modelos que plantea Tedesco, cuál entienden ustedes que se aplica en nuestro país. ¿Creen que es el adecuado? ¿Qué cambios propondrían? ¿Qué se necesitaría para llevarlos a cabo?

3.8 Discutan por qué los modelos basados en las nuevas tecnologías no implican necesariamente modelos más democráticos. ¿Cómo creen que podría democratizarse la educación?

3.9 Como docentes, ¿qué implicaría ser responsable por y ante el otro? ¿Cómo se reflejaría en la práctica diaria la otredad? Mencionar ejemplos concretos de aplicación.

3.10 Están de acuerdo con la afirmación de Tedesco de que faltaría un mayor reconocimiento de la dimensión subjetiva de los actores principales de la educación en las políticas educativas? Si es así, ¿de qué manera o maneras podría darse?

4. Para reflexionar y responder en forma personal:

4.1. ¿La institución a la cual perteneces presenta las tres características que logran romper el determinismo social? ¿Sí? ¿No?,



cuáles sí o cuáles no. Si no las tiene, o si tiene solo algunas: ¿Cómo podrías contribuir a que las tenga? Piensa en medidas concretas, viables de aplicación, que sean sustentables y sostenibles.

4.2. Explica en qué consiste el efecto Pigmalión, y reflexiona ¿qué representación tienes acerca del aprendizaje de tus alumnos?

4.3 Piensa y anota dos técnicas y dos estrategias concretas que aplicarás para desarrollar un nivel mayor de confianza en la capacidad de tus estudiantes.

5. Para reflexionar, en forma grupal, sobre los modelos de dimensión institucional que plantea Tedesco.

a. Escribe las características de dichos modelos:

	Basado en el poder de la oferta	Basado en a la demanda
Concepto		
Características		

b. Realiza una comparación entre las características analizadas anteriormente con las que presentan nuestra realidad educativa, sitúalas en el modelo que corresponde.

Basado en el poder de la oferta	Basado en la demanda



c. A partir del análisis realizado, piensa y propone posibles alternativas a seguir en la búsqueda de la oferta escolar. Escribe tu propuesta.

	Basado en el poder de la oferta	Basado en a la demanda
Concepto		
Características		

6. El siguiente cuadro que se presenta te ayudará a organizar o planificar la elaboración de tu ensayo.

Contexto	
Tema	
Situación de comunicación ¿Representas a un colectivo o expresas tu opinión particular? ¿Vas a defender una opinión o a atacar otra? ¿A quién te diriges? ¿Gente de tu edad? ¿Padres, profesores, público en general? ¿En qué tipo de publicación aparecerá tu texto?	
Información necesaria para la introducción	
Tesis	
Argumentos a favor de tu tesis Arg. 1 Arg. 2 Arg. 3 Arg.4	
Posibles contraargumentos	
Conclusión	

Una vez que hayas elaborado tu ensayo, es importante revisarlo, de tal manera a que puedas realizar algunos ajustes, si es necesario. Para ello puedes utilizar estas preguntas que te ayudarán a evaluar tu texto.



Aspectos para la corrección	Comentarios
¿Se distingue la tesis con claridad? ¿Está bien enunciada? ¿Hay introducción y conclusión? ¿Y los argumentos?	
¿Los argumentos son convincentes y verdaderos? ¿Hay alguno falso o repetido?	
¿Los párrafos están bien marcados? ¿Tienen unidad? ¿Están bien organizados?	
¿Se utilizan bien los recursos de la argumentación?	
¿El tono y el vocabulario, son correctos? ¿Es demasiado coloquial?	
¿La conclusión y el título, son adecuados y convincentes?	
¿El texto consigue convencer? ¿Por qué? ¿Se entiende bien todo el texto?	
¿Hay errores ortográficos o de redacción?	
¿El texto cumple con el objetivo propuesto?	

7. Una vez que hayas terminado con la elaboración de tu trabajo, tomate un tiempo de reflexión y analiza sobre la experiencia vivida durante el taller respondiendo los siguientes cuestionamientos: para qué te parece que se realizan este tipo de actividades, en qué beneficiaría a tu tarea docente, sueles realizar este tipo de actividades con tu grupo de alumnos y alumnas, de no ser así, de ahora en adelante, llevarías a la práctica todo lo aprendido a partir del material? ¿por qué?



Parte 2

Jajepy'amongetami haæua

Hetaite mba'éningo ojehechakuaava'erã ikatu haæuáicha ojehekombo'e hekópe porã mitã, mitãrusu, mitãkuña ha okakua-apámavape. Pe tekombo'éningo ndaha'ei peichapéichante ojejapóva'erã, tekotevê oñembohape porã ha, upéicharõ añoite, ñane remimbo'ekuéra ikatupyryta ha oguerojeráta hetaite mba'e porã hekovépe guarã ha hapichakuéra rekovépe avei.

Ja'éningo oñembohape porãva'erãha mbo'epykuéra. Ágã katu, ñañeporandu, mba'e piko he'ise upéva añetehápe. Mba'épahina umi jajapóva'erã ikatu haæuáicha ñane remimbo'ekuéra ikatupyryve añetehápe. Heta tembiaporã ikatu oñemboysíi ko'ápe ha opavavéva, katuetenunga, oiméne iporãta ñamboguata haæua. Ko'ápe ñañomongetamíta peteiva umíva rehe. Ñañomongetamíta mba'éichapa ikatupyryvéta ñane remimbo'e ha'ekuéra oikumbýramo opa mba'e ojejapóvahina oñembo'ekuévo. Upévahina ojehechakuaáta ha'ekuéra okomunikakuaáramo opa mba'e oñandu ha ohechakuaáva.

Heta jeyningo mbo'ehára oñe'ëve pe ombo'e aja, sa'imínte oñe'ê temimbo'ekuéra. Ha'ete voi ku ha'ekuérante oñe'êramo mbo'ehára opytátamava tapykue. Ha ndaha'éiningo katujete upéicha. Heta jey avei ñande mbo'ehára ñaha'arõ temimbo'ekuéragai te'i pe mba'e ñande jaiptahaichaiténte. Ñandepochývoi katu sapy'ánte ñane remimbo'e noñiramo ñanendive pe ja'évañainape.

Iporãva'erãningo ñañomongeta ñane remimbo'ekuéra ndive, nañaiméiramo jepe peteí ñe'ême hendivekuéra. Iporãva'erã avei ñambohape ichupekuéra ñañomongeta haæua, ani ku okirirímbánte hikuái, oha'arõnte ñandehogui ñañemoñe'ê ichupekuéra ha ha'ekuéra ohendúnte (ojapo'ýtaramo jepe upe ja'éva ichupekuéra).

Ñane remimbo'ekuéraningo ikatupyryvéta oñomongetávo térã ohaívo pe oikuaa pyahúvahinare. Nañaha'arõiva'erã ichuguikuérra okirirínte hikuái ha ágã ohechauhahápe iñaranduháe (evaluación de producto), upépe'ae te'i hikuái oikuaáva térã oñandúva.





Naiporāiniko upéicha. Pe tekotevéva jajapóningo upéicharōhina ñañeha'āmbaite ikatu haæuáicha pe ñambo'ekuévo, upe aja, ñane remimbo'ekuéra oñe'ema, te'ímahina hikuái mba'épa oikuaámavoi, mba'épa ha'ekuéra oikuaaseve, mba'éichapa ha'ekuéra oñandu upe oikuaa pyahúva, ha mba'e.

Upéicha jajapóramo ñambohape porāvéta temimbo'ekuérape ha ndaha'éivoi ku ikatupyryvétanteva hikuái pe mbo'epy aja. Chupekuéra guarã ndahasymo'ávéma avei pe aranduchauka, kóva ndaha'emo'ávéma ku nomongéiva ichupekuéra omombyta haæua iñakāme umi hetaita mba'e ohendúnteva'ekue oñembo'e aja ichupekuéra, umi mba'e ha'ekuéra noñe'ëihague (ndénte remombe'úva'ekue térã omoñe'ëva'ekue hikuái) ha ko'ágã, orrendítamarō, oñemomandu'ajeýva'erã. Umi temimbo'e oñe'ëva, ohaíva, omombe'úva ikuaapy ha hemiandu oñemoarandu aja, omombytáma ha oñembohapo porávéma ipype upe kuaapy pyahu.

Iporāningo, upéicharō, jaheja ñane remimbo'ekuérape tomombe'u hemiandu ha hemimo'ã pe oikuaa pyahúva rehe. Upéva ikatu ojapo oñe'ënguévo térã ohaikuévo. Oñeñe'ëvoningo, añetehápe, heta mba'e ojepuru: ojekuaáva'erã mba'épahina pe oje'étava, ojeporavónva'erã mba'e ñe'ëpa ojepurúta oje'e haæua, oñembohyapúva'erã hekopete umi ñe'ënguéra, ha mba'e. Ágã katu, pe oñeñe'ëningo ndaha'ëi hasyetéva pe ojehai rehe ñambojojátaramo.

Jaikuaaháicha, jahai ja'évo nde'iséhina ojekopiatahánte ambue he'ímava'ekue. Jahai nde'iséi avei ñandelétra porã térã ndajajavýi umi letrakuéra jaipurúvo. Nahániri. Jahai he'iséhina ñambohasa kuatiápe pe ñane apytu'úme jaguerékóva. Jahai he'ise ñandekatupyryva'erãha hetaita mba'épe.

Péina ko'ápe oñemboguapy marandu jehai rehegua ikatu haæuáicha jahechakuaa mba'éichapa ñande mbo'eharavoi, ha ñanderapykuéri ñane remimbo'ekuéra, ikatúta ñandekatupyry ñaporomomarandu haæua jehai rupive. Ñanemandu'áke ñane remimbo'ekuéra ohaíramo pe mbo'epy aja, omóramo kuatia rehe hemiandu ha hemimo'ã pe oikuaa pyahúvare, upéicharō ndaiporimo'ái ohupytýva ichupekuéra, ha ñandéve avei, katupyrype.





ESCRIBIR: qué es y cómo lo hacemos

Luego de la reflexión anterior, conviene profundizar el análisis y unificar criterios sobre lo que entendemos en la actualidad por “escribir” o expresión escrita.

- **Escribir es comunicarse:** es una forma de comunicación que se utiliza en distintos ámbitos sociales y que posibilita documentar permanentemente cualquier acuerdo, acontecimiento, anécdota, etc. El escritor comunica algo a alguien. Por esa razón, un aspecto clave es definir quiénes serán nuestros lectores cuando planificamos una redacción.
- **Escribir es un proceso:** la producción de un texto escrito implica un proceso, desde la generación de las ideas en un contexto dado y con un objetivo definido, ordenar las ideas, hacer un bosquejo, elaborar el primer borrador, ajustarla hasta que quede tal como esperábamos, para lograr el objetivo trazado en el inicio.
- **Escribir conlleva la aplicación de habilidades cognitivas:** la redacción no se realiza de manera mecánica. Implica necesariamente procesos cognitivos superiores que se ponen de manifiesto en el momento de la redacción. Por ello, copiar del pizarrón lo que la maestra puso allí no puede ser entendido como una producción escrita; tampoco el copiado de un dictado reúne esta característica. Escribir es generar ideas, ordenarlas y pasarlas a un formato comunicativo, utilizando los códigos escritos de la lengua. En estos procesos están involucrados otros como la síntesis, la clasificación, la comparación, la conceptualización, el análisis, la evaluación, etc.
- **Escribir implica aplicar normas del lenguaje:** la redacción no puede realizarse con total desconocimiento de las normas del lenguaje. Cuando pasamos al papel nuestras ideas, aplicamos distintos procedimientos como ya hemos visto. Además, aplicamos nuestros conocimientos sobre las normas gramaticales: concordancia, puntuación, uso de la tilde, etc. Es una única forma de producir textos cohesivos y

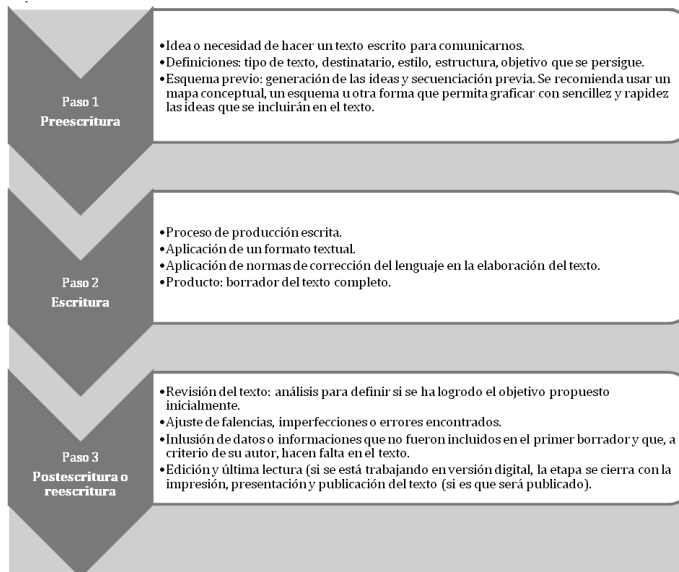


coherentes, dos características esenciales para que lo producido sea considerado verdaderamente un texto.

• **Escribir conlleva la aplicación de procesos metacognitivos:** un buen escritor necesariamente revisa su producción final con una mirada crítica, para asegurarse de que el texto reúna las características esperadas en cuanto a vocabulario, sintaxis, claridad de ideas, organización y secuenciación, etc. Ello supone un proceso metacognitivo de evaluación del propio proceso de producción y una evaluación del producto obtenido (el texto escrito). Esta etapa permite incorporar ajustes, corregir errores, mejorar las expresiones, incluir ideas que no habían sido consideradas en el proceso anterior, cambiar un vocablo por otro, evitar cualquier tipo de ambigüedad (a menos que justamente se busque eso), etc.

Proceso recomendado

A continuación, se presenta de manera muy concisa los procesos que deben seguirse en el momento de la producción de un texto.





Entonces, la preescritura es el proceso previo de la redacción del borrador. Es una etapa vital en donde se generan las ideas que se desarrollarán en el texto. En esta etapa, se elige el tipo de texto, dependiendo de la situación comunicativa, del contexto, de las intencionalidades, etc. Como norma general, el tipo de texto debe adecuarse a la situación comunicativa y al tema. Así, si necesito comunicarme con un familiar, puedo escribir una carta familiar; en cambio, si necesito expresar mi pensamiento en forma bella, artística, puedo escribir una poesía; o si necesito reflexionar sobre una realidad y expresar mi punto de vista basada en informaciones y argumentaciones, podría escribir un artículo periodístico (de opinión) o un ensayo argumentativo.

En este momento de la preescritura, también se deben analizar los conocimientos que se requieren para la producción del texto, y de no contar con suficiente conocimiento, el buen escritor se informa previamente, considerando que es imposible “dar lo que uno no tiene”.

Dependiendo del tipo de texto, se pueden realizar otros procesos. Lo importante es comprender que para escribir un buen texto, no basta con sentarse y ponerse a escribir. Si se hace de esta forma, es probable que el producto sea un texto bastante pobre, con ideas desordenadas y que al final cuesta más trabajo reelaborarla.

Aplicado en nuestras clases, no se le debe solicitar simplemente a los estudiantes que escriban un texto. Hay un proceso que debe seguirse y ese proceso debe estar incluido como parte del proceso de la clase misma. Esto es aplicable a todas las áreas académicas. Se aclara que una lectura previa, una discusión previa a la redacción pueden formar parte de la preescritura. Se reitera que lo deficiente es plantear la producción escrita sin un contexto, sin proponerse un objetivo (que de ninguna manera debe ser solo “cumplir con la tarea”) y sin una clara idea de lo que se le solicita al estudiante.

En cuanto al proceso de la escritura propiamente, consiste en producir el texto, que en primera instancia siempre será un borrador a ser mejorado. Al respecto, cabe considerar que hasta los mejores escritores se ven en la necesidad de mejorar la primera versión de



su producción escrita; por tanto, es una característica de un buen escritor considerar que la primera versión es un borrador que luego deberá ser ajustada.

Y la postescritura o reescritura implica justamente ese proceso de ajuste final, además de la edición y publicación del texto (si corresponde). Este proceso requiere la aplicación de habilidades meta-cognitivas para comprender el proceso seguido en la producción textual y poder detectar falencias, tanto del proceso como del producto, lo cual facilitará mejorar la primera versión.

Se advierte que el proceso de la producción escrita es complejo y que no todas las variables han sido consideradas en este apartado. Por ejemplo, no han sido incluidas cuestiones relacionadas con las tipologías textuales, pues no es lo mismo escribir un cuento que escribir un ensayo o una carta. Estas cuestiones específicas son sumamente importantes, pero imposibles de abordar en un módulo como éste. Por ello, se recomienda consultar las características de los tipos de textos más usuales o los que más nos gusta escribir, para aplicar esos conocimientos en el momento de la redacción.

En este sentido, en los programas de estudio de la EEB y de la Educación Media, se han incluido una amplia variedad de tipologías textuales que deben ser analizadas y producidas en la escuela y en el colegio por los estudiantes. Por tanto, se espera de que los mismos cuenten con conocimientos y habilidades específicas en este ámbito, que les permitan redactar distintos tipos de textos, aplicando conocimientos y procedimientos adquiridos durante su educación escolar.

Cabe considerar que los desafíos relacionados con la producción oral y escrita competen a todos los docentes, de todos los niveles y de todas las áreas, por lo que los procesos señalados deben ser aplicados en el aula, independientemente del nivel y del área.

Finalmente, mientras más analizamos las implicancias del proceso de la producción oral y escrita (estamos dando énfasis a este último), más nos damos cuenta de lo complejo que resulta redactar un texto. Sin embargo, esto no debe desalentarnos, pues como todas las habilidades, la redacción se mejora notablemente con dos re-



estas imprescindibles: la lectura y la práctica de la escritura. Quien lee mucho tiene mucho que comunicar. Pero si no tiene práctica, le costará bastante, salvo que sean casos excepcionales referidos a aquellas personas que desarrollan con muy poco esfuerzo esta habilidad, porque tiene mayores aptitudes en este campo.

Con la práctica, bastante lectura, reflexión crítica, creatividad, y aplicando los procesos de la producción escrita, todos mejoramos la capacidad de expresarnos utilizando los códigos escritos. Y es un desafío personal perfeccionarla permanentemente.



En la escuela la mayoría aprendemos a redactar, pese a las reglas de sintaxis y ortografía. Para poder escribir eficazmente, es necesario conocer la gramática y la ortografía, pero no son suficientes. Debemos expresar claridad en las ideas, estructura correcta, tono y registro adecuados, entre otras cosas.

Las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, escribir borradores y revisarlos, se ven afectadas por nuestras creencias sobre la escritura. En el siguiente esquema, Cassany refleja las tres dimensiones que debemos considerar al escribir:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Adecuación: nivel de formalidad. Estructura y coherencia del texto. Cohesión. Gramática y ortografía. Presentación del texto. Recursos retóricos.	Analizar la comunicación. Buscar ideas. Hacer esquemas, ordenar las ideas. Hacer borradores. Valorar el texto. Rehacer el texto.	¿Me gusta escribir? ¿Por qué escribo? ¿Qué siento cuando escribo? ¿Qué pienso sobre escribir?





Como docentes, nos hacemos la pregunta ¿cómo formar niños, niñas, jóvenes y adultos que escriban?

La respuesta no es simple, pero comienza por nosotros mismos. Para formar personas que escriban, nosotros debemos ser escritores, productores eficaces de textos.

Para convertirse en escritores, los niños, niñas, jóvenes y adultos tienen que leer como escritores, lo que han escrito otros. Las estrategias de escritura no las podemos encontrar en la gramática o en manuales de redacción, sino en la lectura. La lectura nos pone en contacto con todos los elementos del conocimiento que necesitamos a la hora de escribir: gramática, mecanismos de cohesión y reglas de coherencia textual. En tal sentido, el modelo para escribir, por ejemplo, una carta, es otra carta ya escrita.





Parte 3

Actividades de aplicación

Con base en la consolidación de tus aprendizajes con respecto a lo orientado en esta capacitación a través del Módulo 3 “Comprender para comunicar”, te invitamos a realizar algunos ejercicios relacionados a la comunicación oral y escrita. Primeramente, te proponemos realizar algunas actividades que demandan el despliegue de tus habilidades orales y escritas según la situación contextual presentada; en segundo lugar, te solicitamos que generes actividades didácticas relacionadas con tu grado/área que requieran por parte del estudiante la producción oral y escrita.

1) Ejercicios de producción escrita y oral

1.1. En este tercer encuentro de capacitación a docentes, tal vez, algunos de tus colegas no pudieron participar de la misma. Ante este supuesto escribe una carta a un docente que se encuentre en la situación planteada. En ella deberás:

- Considerar la estructura de una carta.
- Mencionar los temas orientados en la jornada.
- Hablar sobre la experiencia más significativa que viviste y que ayudará a fortalecer tu práctica pedagógica.
- Recordar alguna anécdota sucedida durante el encuentro.
- Manifiestar tu apreciación sobre el desarrollo de la jornada
- Invitarle al docente a que acuda al próximo encuentro.

1.2. La información es necesaria, pero solo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios. Elabora un escrito personal en el que expreses:

- Tu opinión ante esta afirmación.
- Tus razones a favor o en contra.
- Algunos ejemplos que puedan apoyar tu punto de vista.
- Una breve conclusión.



1.3. En tu trayectoria como docente, con seguridad has tenido alguna experiencia exitosa en el aula que siempre la recuerdas. Rememora esa experiencia y redacta un breve texto; para el efecto, haz referencia a los siguientes puntos:

- En qué consiste tu experiencia vivida.
- En qué año viviste esa experiencia.
- Cuáles son los sentimientos que revives al recordar esa experiencia
- Por qué fue tan importante para ti.
- Qué influencias positivas tuvo en tu práctica pedagógica.

1.4. Recuerda alguna situación problemática de aprendizaje que sueles observar con mayor frecuencia en tus estudiantes. Escribe una carta a un docente de tu área /nivel que tiene mayor experticia para encausar este tema. En la carta deberás considerar los siguientes aspectos:

- Estructura de una carta.
- Hablar de la problemática observada.
- Manifiestar las posibles causas de la problemática y sus consecuencias.
- Manifiestar los sentimientos que producen en ti la problemática.
- Pedir consejo a tu colega.

1.5. Actualmente, los libros y los periódicos están siendo menos utilizados a causa del vídeo, la televisión y las computadoras. Elabora un escrito en el que expreses:

- Tu opinión ante este hecho.
- Tus razones a favor o en contra de esta afirmación.
- Algunas situaciones que apoyen tus argumentos desde tu práctica pedagógica.
- Una breve conclusión.

1.6. En la actualidad, según investigaciones realizadas, “la televisión ocupa la mayor parte del tiempo libre de los niños”. Expresa, en forma oral, tu opinión al respecto. Para ello, deberás considerar en tu texto oral:

- Tus razones a favor o en contra.
- Algunos ejemplos que puedan apoyar tu punto de vista según tu



- práctica pedagógica.
- Una breve conclusión.

1.7. Imagina que tuvieras la posibilidad de vivir en otro momento de la historia pedagógica de nuestro país. Cuenta en forma oral:

- En qué época vivirías.
- Por qué te gustaría vivir en esa época.
- Qué harías como docente.
- Cómo serían los estudiantes.
- Qué beneficio tendría la sociedad paraguaya.

1.8. En la actualidad, América Latina es la región más inequitativa del mundo, donde las diferencias entre el mundo rico y el mundo pobre son cada vez mayores. Expresa en forma oral:

- Una situación específica observada.
- Explica las posibles causas.
- Indica posibles soluciones.

2) Ejercicios de producción oral y escrita relacionados al grado o área de desempeño

2.1. Selecciona una o más capacidades de tu grado/área que requieran la comunicación, en forma oral o escrita, de ideas, pensamientos, emociones, posturas e intereses sobre las informaciones provenientes del entorno y las vivencias personales por parte de tus estudiantes.

2.2. Planifica un proceso didáctico que te posibilite orientar la/s capacidad/es seleccionada/s a través de la comunicación oral y escrita. Para el efecto, recuerda considerar los procesos de la producción.



Fuentes consultadas

Cassany, Daniel (1998). Describir el escribir. Barcelona: Paidós.

Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Gloria (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cassany, Daniel (2002). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama

Edwards, D. y Mercer, N. (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós /MEC. Barcelona.

Jolibert, Josette (2003). Formar niños productores de texto. 3° ed. Santiago de Chile: Dolmen.

Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8. On line: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

Serrano, Joaquín; Martínez, José Enrique (1997). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: OIKOS.



1.4. Módulo 4: Comprender para la vida

Introducción

¿Cuál es el sentido de la escuela, qué papel debe jugar respecto a la sociedad?, ¿Qué conocimiento es importante impartir a los estudiantes en estos tiempos?, ¿Cómo incorporar los problemas sociales emergentes en las planificaciones diarias de clase?, ¿Seguimos siendo “profesores” o nos hemos convertido en “cuidadores” de niños y adolescentes?, ¿En qué momento de la actividad escolar pueden intervenir los padres, madres? Estas y otras preguntas son las que comúnmente realizan los y las docentes en su labor cotidiana en las escuelas y en los colegios del país. Y, efectivamente, en la actualidad, el trabajo de los maestros y las maestras está sujeto a más demandas sociales y es más complejo que en cualquier época histórica que se haya vivido en Paraguay.

Las demandas sociales hacia la labor de los y las docentes son, a menudo, contradictorias entre sí, cambian con mucha rapidez y suelen configurar una imagen de incertidumbre y un incremento de los riesgos en la toma de decisiones. Se sabe de docentes creativos pero con pocas posibilidades de implementar sus ideas debido a sus propias dudas con respecto a “lo que dirán” sus autoridades (los supervisores o directores) o los padres de familia. Es así que, en la mayoría de los casos, la introducción de innovaciones pedagógicas es obstaculizada por prácticas tradicionales empotradas en la escuela o en el colegio cuyo desplazamiento es una tarea por demás difícil.

Surge, entonces, la pregunta básica, esencial, que debe guiar toda labor docente. Nos referimos a la primera que se planteó en el párrafo inicial de este texto. En definitiva, la escuela forma para la vida y es indiscutible que debe formar a las personas para vivir en el mundo actual, según las exigencias del presente y, en una mirada



prospectiva, prepararlas para lo que depara el futuro. Por eso, es importante resaltar el sentido de la docencia en ese cometido.

Educar para la vida significa para los y las docentes ser un profesional capaz de “leer” los signos de los tiempos, de superar la mera repetición copia de lo ya instituido. Significa, también, ser capaz de formar a personas autónomas que se constituyan en sujetos plenos de derecho en la sociedad. Los maestros y las maestras del siglo XXI son parte de las comunidades de aprendizaje para la vida. Estas comunidades están caracterizadas por ofrecer una educación integrada, participativa y permanente. Es integrada, porque no excluye a nadie y ofrece respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. Es participativa, porque el aprendizaje cada vez depende de la correlación entre lo que ocurre en el aula, en la familia y en la calle. Es permanente, porque en la sociedad actual recibimos constantemente, de todas partes y en cualquier edad, mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continua.

Es importante, por tanto, reconocer la trascendencia que tiene para los y las docentes la comprensión, “la lectura” de lo que se ha realizado en la educación en nuestro país, lo que se está procurando realizar en la actualidad, y lo que se está proyectando realizar, en relación con la educación para la vida.

En ese sentido, el Ministerio de Educación y Cultura propone este módulo denominado “Comprender para la vida”, el cuarto de la serie programada para la campaña de apoyo pedagógico a docentes en servicio. En éste se ofrecen espacios para ahondar aún más los entornos de reflexión desarrollados con los módulos anteriores acerca del sentido del acto de enseñar, qué y cómo hacerlo, pero, fundamentalmente, para qué hacerlo; es decir, ayudar a los y las estudiantes a “comprender” la realidad social, cultural, económica, etc. para “vivir” en consecuencia y en atención a los valores y a los marcos éticos socialmente aceptados. Sin lugar a dudas, para que los y las docentes puedan desarrollar estas competencias en sus estudiantes es preciso que ellos mismos y ellas mismas estén con las condiciones y predisposiciones requeridas. Esa es la razón de este módulo.



Siguiendo con la misma línea de los módulos anteriores, éste está organizado en tres partes. En una primera, se presentan dos textos pertenecientes a tipologías diferenciadas. El primero es un texto escrito por Rosa María Torres, destacada educadora latinoamericana de la actualidad, a partir del cual se plantean ejercicios de prelectura, lectura y unas propuestas de tareas de comprensión (literal, inferencial y valorativo), así como unas propuestas de aplicación de su contenido a la realidad educativa del colegio o la escuela en donde el maestro o la maestra ejerce la docencia. El segundo texto refiere a datos estadísticos acerca de la realidad educativa paraguaya, latinoamericana y mundial. Para la lectura y la interpretación de estos datos se proponen, también, ejercicios diversos.

La segunda parte del módulo consiste en unas informaciones que permitirán a los y las docentes reflexionar acerca de su tarea pedagógica en función de enseñar a “comprender” los fenómenos de la sociedad actual y, en consecuencia, enseñar “para la vida” de acuerdo a las realidades actuales y emergentes.

En la tercera parte se sugieren algunas actividades para que los y las docentes produzcan materiales educativos y demuestren en los mismos los procesos pedagógicos que aplican, destacando aquellos que ayuden a sus estudiantes a aplicar los datos, las informaciones o los ejercicios propuestos en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Como usted, profesor o profesora, habrá apreciado, se trata de tres ideas bien sencillas, pero trascendentales: “comprender”, “pensar” y “vivir”. Todo un proyecto de vida. Todo un proyecto educativo. El Ministerio de Educación y Cultura reconoce que aún hay mucho por hacer en la educación para la vida, pero está orientado en esa dinámica y no está dispuesto a volverse atrás. Es deseable, por tanto, que este módulo tenga su impacto en el cambio de las prácticas pedagógicas, en las interacciones cotidianas entre docentes y entre éstos y sus estudiantes; en definitiva, en las actitudes, por más mínimas que éstas sean, que lleven al relacionamiento positivo entre las personas.



Antes del inicio de la lectura

a) Emite tu opinión sobre las siguientes expresiones:

- Los cursos de actualización docente permiten innovar los procesos de enseñanza.
- Las innovaciones de los programas de estudio son cuotas impostergables.
- Sin recursos didácticos actualizados es imposible innovar los
- Procesos de clases.
- Las innovaciones curriculares contribuyen al elevar el rendimiento
- Académico de los estudiantes.

b) El texto que te presentamos a continuación refieren a: “Los Espejismos de la Innovación en Educación”. Por ello, antes de leerlo, te solicitamos que respondas en forma oral, la siguiente pregunta:

- ¿Qué ideas te sugiere las expresiones espejismos e innovación en educación? ¿Cómo relacionarías estas expresiones?

c) Realiza la lectura silenciosa de los textos.

Los espejismos de la innovación en educación

Rosa María Torres

Fuente: www.fronesis.org/imagen/rmt/.../texto_los_espejismos.pdf

“Buenos días. Soy Ximeena.

Hooy voy a hablarles de las plaaantas.



Como todos sabeemos las plaantas nos dan oxíiiiigeno...”

- “¿Cómo es eso de que las plantas nos dan oxígeno?”, le interrum-po a

Ximena.

Ximena continúa perorando, sin darse por aludida con la pregunta. Vuelvo a insistir. Finalmente, se detiene. Desconcertada, mira a su alrededor en busca de su maestra. Vencida, opta por desconectarse del guión aprendido, y responde.

- “Es que producen aire”.

Le agradezco a Ximena la aclaración y le pido que continúe. Ella titubea un instante, y luego nos espeta sin rubor:

“Ahora tengo que empezar de nuevo: Bueenos díias. Soy Ximeena.

Hooy voy a hablaarles de las plaantas.

Como todos sabeemos las plaantas nos dan oxíiiiigeno...”

Ximena, segundo grado, sigue recitando mientras la maestra, detrás de ella, va pasando las hojas de un rotafolio en las que está pulcramente escrito el texto que Ximena se ha memorizado de un solo tirón. Ximena termina esta vez su letanía sin interrupciones. Está claro que cualquier nueva interrupción significaría rebobinar todo de nuevo.

Mientras Ximena desenrolla su rollo, la audiencia adulta, profesoras y visitantes, ha entrado obviamente en gran tensión. En particular, su maestra. Los niños que intervienen luego con sus respectivas

“conferencias” -un niño de cuarto con el tema de “La Higiene” y una niña más grande con el de “El Cáncer”- desenrollan también su rollo, con el rotafolio atrás y la maestra pasando a sus espaldas las hojas para que el público lea mientras escucha a los niños recitar de memoria lo que a ellos, en cambio, no se les permite leer. Absurdos y extravagancias que sólo el sistema escolar es capaz de



concebir. Tortura para los niños- actores y para los adultos-espectadores, distorsión total de lo que es la expresión oral, la oratoria, la conferencia, la preparación de un tema y el papel de los maestros en el mismo, la concepción acerca de lo que es enseñar, aprender y saber.

Se trata de una escuela particular en la ciudad de Tequisquiapan, México. En el papel, la descripción de lo que hace y pretende hacer la escuela motivaba a conocer personalmente: por eso la visita. Por otro lado, varias de las personas con las que conversamos el día anterior en la ciudad, entre ellos padres y madres de familia de esta escuela, nos la mencionaron y recomendaron como una escuela no-convencional, innovadora. Tanto en el documento como en los comentarios de los padres destacaban -en una mezcla confusa entre lo que existe en el presente y lo que se planea para el futuro- un huerto, una granja, un acuario, niños aprendiendo a reciclar la basura, a desarrollar valores ecológicos, a hablar inglés, a familiarizarse con las modernas tecnologías, a dar conferencias y enfrentarse sin miedo al público.

Las “conferencias” de los alumnos son el cierre de la visita que han preparado para nosotras, las visitantes, la directora y el equipo docente. Cuatro niños -dos niños y dos niñas- seleccionados por las maestras nos guiaron antes por las instalaciones de la escuela y nos explicaron lo que hacen en ella (que a los niños se les estimule y permita asumir esta función de guías de su escuela es, en sí mismo, uno de los aspectos más innovadores de la visita). Los alumnos nos detallaron los pasos que es preciso seguir para reciclar la basura, nos contaron los nombres vulgares y científicos y los hábitos de vida de cada uno de los peces que habitan en el acuario, nos explicaron cómo se llama y en qué se usa cada planta sembrada en el pequeño espacio llamado huerto, y hasta respondieron algunas preguntas fuera del libreto y conversaron un poco con nosotras. Ya en el recorrido se hizo evidente el enciclopedismo con que estos niños eran entrenados a hablar de los temas más triviales. Pero fue en la “conferencia” donde saltó de cuerpo entero esa vieja pedagogía que pone en un altar a la memoria y a la enciclopedia, que niega la inteligencia y la simpatía natural de los niños convirtiéndolos en loros y en grabadoras para reproducir los cassettes adultos, que



confunde aprender con memorizar, saber con recitar, conferencia con responso.

La innovación educativa está más activa que nunca y se proclama en todas partes, pero poco de lo que uno ve es genuinamente innovador, es decir, genuinamente revelador de un pensamiento y una práctica educativa alternativa. Los maestros y padres de esta escuela han sucumbido a los espejismos de la computadora, el inglés, el huerto escolar, el acuario, el reciclaje de la basura, la promesa de una granja y un nuevo edificio en construcción con una cúpula en el medio. Muchos otros dictaminan rápidamente innovación en presencia de la biblioteca de aula, el laboratorio, el video, los rincones de actividades, los temas transversales, el uniforme (o su ausencia), el periódico mural, los dibujos de los niños en los corredores, el comité de padres que se reúne una vez al mes, la mención de autores o de métodos con nombres difíciles...

No obstante, por debajo de la hojarasca, en escuelas públicas y privadas la pedagogía continúa frecuentemente incuestionada e intocada, anclada en una concepción antigua acerca de lo que es enseñar y aprender, en el memorismo y el enciclopedismo, en la repetición sin comprensión. Una educación así, aún y si dispone de computadoras, laboratorios, bibliotecas y una infraestructura de primera, es una educación de segunda, pues priva a niños y jóvenes de lo fundamental: el derecho a pensar, a comprender, a ser tratados como seres inteligentes, a desarrollarse plenamente como personas. Una educación que atrofia el sentido y el placer de aprender, que deja huellas indelebles sobre la matriz de aprendizaje de niños y jóvenes, es una educación que hace más daño que bien.

La verdadera innovación en educación es la que penetra en el cómo se enseña y cómo se aprende, asumiendo la inteligencia, el aprendizaje y la comprensión como centrales. Mientras esta ruptura no se dé, todo lo demás son cuentos.





Basándote en la lectura del texto, te invitamos a realizar los ejercicios que te presentamos a continuación:

1. Encierra la letra que antecede a la mejor respuesta o a la respuesta correcta de cada planteamiento. Debes elegir una sola alternativa

1.1. Según lo dicho en el texto la escuela era considerada modélica por

- a. la autora del texto.
- b. los padres y madres.
- c. los estudiantes.
- d. la UNESCO.

1.2. La niña que expuso la conferencia cursaba el

- a. primer grado.
- b. segundo grado.
- c. cuarto grado.
- d. sexto grado.

1.3. Cuando fue interrogada la niña

- a. no respondió a la pregunta que se le hizo.
- b. respondió la pregunta y continuó su exposición.
- c. respondió la pregunta y comenzó de nuevo.
- d. no respondió la pregunta y se echó a llorar.

1.4. El tema que exponía la alumna era sobre

- a. los animales.
- b. el cáncer.
- c. la higiene.
- d. las plantas.

1.5. Según la autora del texto, la verdadera innovación en educación se define por

- a. los procesos de enseñanza basados en la comprensión.
- b. la eliminación de extravagancias en el sistema escolar.
- c. las propuestas didácticas alternativas de equidad.
- d. la incidencia en el cómo se enseña y cómo se aprende.

1.6. Según la autora del texto, hasta hoy las prácticas educativas se conciben como





- a. oportunidades para reproducir y memorizar conocimientos.
- b. escenarios en el que el estudiante aprende a dramatizar su libreto.
- c. coyuntura de la memoria y la inteligencia al servicio del aprendizaje.
- d. espacios para entrenar a los alumnos y las alumnas.

1.7. Según la autora del texto, se niega la inteligencia de los niños cuando son preparados para

- a. aplicar los procesos científicos.
- b. elaborar argumentaciones fundadas.
- c. hablar sobre temas superfluos.
- d. solucionar problemas.

1.8. Según la autora del texto, la innovación, en el contexto educativo actual, se caracteriza por desarrollar

- a. valores ecológicos, culturales y sociales.
- b. prácticas pedagógicas no tradicionales.
- c. las múltiples inteligencias del sujeto que aprende.
- d. la inteligencia, el aprendizaje y la comprensión.

1.9. Según lo expuesto en el texto, la concepción pedagógica tradicional se basa en

- a. el desarrollo de las inteligencias múltiples.
- b. el enciclopedismo y la memorización.
- c. el aprendizaje lúdico y placentero.
- d. aprendizajes colaborativos y constructivos.

1.10. Según la autora del texto, la concepción enciclopedista

- a. desarrolla la integralidad del ser.
- b. desarrolla competencias y capacidades.
- c. anula el desarrollo de la personalidad.
- d. promueve aprendizajes prácticos.

1.11. La autora plantea que la llamada innovación en la educación es

- a. una realidad.
- b. un engaño.
- c. una utopía.
- d. una propaganda.





1.13. El tipo de texto presentado es

- a. descriptivo.
- b. narrativo.
- c. argumentativo.
- d. expositivo.

2. Piensa y responde individualmente en forma escrita

1. Según el texto, ¿en qué consisten los absurdos y las extravagancias del sistema escolar? Menciona algunas experiencias didácticas de la actualidad que se enmarcan en este contexto.

2. Según la autora del texto, ¿con qué confunde la antigua pedagogía el aprender, el saber y la conferencia. ¿Estás de acuerdo con su planteamiento? Sí, no, en qué sí, en qué no y por qué.

3. ¿Cuáles eran los aspectos innovadores que presentaba la escuela en la opinión de los padres y madres, que la hacían una escuela no tradicional? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

4. Atendiendo a lo dicho por la autora del texto, ¿en qué consistiría el “espejismo” de la innovación en la educación? ¿Podrías citar otros ejemplos relacionados con esta metáfora?

Espejismos de la innovación según el texto

Ejemplos de algunos espejismos de innovación observados en el quehacer educativo





1. Según la autora del texto, ¿en qué consistiría una verdadera innovación educativa y por qué. ¿Estás de acuerdo con ella? Sí, no, en qué sí, en qué no y por qué.
2. María Rosa considera que de todo lo presentado por la institución como innovador, solo una cosa es verdaderamente innovadora. ¿Cuál es y por qué lo sería?
3. ¿Por qué crees que la audiencia adulta ha entrado en tensión con la exposición de Ximena?
4. ¿Consideras que la estrategia didáctica utilizada por la profesora durante la conferencia de sus alumnos favorece al aprendizaje para la vida? Justifica tu respuesta.
5. ¿Qué quiso significar la autora del texto con las expresiones que se ilustran en el siguiente cuadro? Escribe tus argumentaciones.

EXPRESIONES	ARGUMENTACIONES
<p><i>“Ya en el recorrido se hizo evidente el enciclopedismo con que estos niños eran entrenados a hablar de los temas triviales”.</i></p>	
<p><i>“Por debajo de la hojarasca, en escuelas públicas y privadas la pedagogía continua frecuentemente incuestionada e intocada”.</i></p>	

3. Realiza las siguientes actividades en forma grupal

- 3.1. Apliquen la técnica del debate para discutir sobre las prácticas pedagógicas cuestionadas por María Torres. Para el efecto, con-



formen dos grupos, uno de ellos asumirá posturas a favor de las prácticas pedagógicas cuestionadas por la autora del texto, y el otro elaborará argumentaciones en contra de estas prácticas.

ARGUMENTACIONES del Grupo A	ARGUMENTACIONES del Grupo B
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3.2. Expliquen, en forma escrita, de qué manera las “conferencias” como la desarrollada por la alumna que menciona el texto, constituyen “una distorsión total de lo que es la expresión oral, la conferencia, y el papel de los maestros en el mismo, la concepción acerca de lo que es enseñar y aprender”.

Para desarrollar las explicaciones consideren cada tipo de distorsión:

DISTORSIONES

EXPLICACION

De la expresión oral

De la conferencia

Del papel del maestro

De lo que es enseñar

De lo que es aprender

3.3. Discutan en grupos pequeños la veracidad de la siguiente afirmación: “Una educación que atrofia el sentido y el placer de aprender, que deja huellas indelebles sobre la matriz de aprendizaje de niños y jóvenes, es una educación que hace más daño que bien”



3.4. Elaboren un listado con los pasos a considerar previamente en el desarrollo de una conferencia o exposición oral donde no se cometan las distorsiones mencionadas por María Rosa Torres.

3.5. Conversen y lleguen a un consenso sobre cuál o cuáles serían la o las formas de enseñar y las formas de aprender a partir de la afirmación de la autora que dice: “La verdadera innovación en educación es la que penetra en el cómo se enseña y en el cómo se aprende, asumiendo la inteligencia, el aprendizaje y la comprensión como centrales.”

3.6. Entre todos sugieran cambios en las estrategias de las prácticas pedagógicas que reflejen una verdadera innovación en el quehacer educativo.

3.7. Consideran si lo innovador es siempre algo nuevo. Expliquen por qué.

4. Reflexiona y contesta en forma individual

4.1. Escribe las posibles estrategias pedagógicas que obstaculizan y favorecen la concreción de los derechos del estudiante, en el siguiente cuadro.

Derecho de los Estudiantes	Estrategias pedagógicas que obstaculizan	Derecho de los Estudiantes
A pensar		
A comprender		
A ser tratados como seres Inteligentes		
A desarrollarse como personas integra		



4.2. A partir de lo analizado en el texto, ¿qué acciones pedagógicas específicas incorporarías en el aula para mejorar el nivel de comprensión de tus estudiantes?

4.3. En base a tu experiencia pedagógica y a la luz de la demanda social, ¿qué aprendizajes consideras que son imprescindibles desarrollar en los estudiantes, para que éstos puedan enfrentar con posibilidades de éxito las diferentes situaciones que se les presentan en su vida?

4.4. Expresa tu postura de aceptación o rechazo hacia alguna idea contenida en el texto que más haya provocado tu reacción.

4.5. ¿Te pareció importante el contenido del texto? ¿Por qué?

4.6. En qué contribuyó el desarrollo del Módulo 4 a tu formación profesional?

A continuación, se incluyen textos que tienen otras características, pero que son muy importantes para comprender determinadas realidades. Analiza las siguientes informaciones. En ese proceso, reflexiona permanentemente sobre la realidad en tu institución educativa.

Leer ciertos aspectos de la realidad educativa

La educación es un campo complejo. En ella incide un conjunto de variables que resultan interdependientes, de modo que un análisis del fenómeno educativo habitualmente exige considerar múltiples factores.

Sin embargo, es posible tener una visión global de algunos de los resultados educativos a través de textos que nos presentan de manera resumida la información en cuadros o gráficos estadísticos. Algunos autores llaman a este tipo de texto “textos discontinuos”, para diferenciarlos de los “textos continuos” que son los que se organizan en párrafos (también podrían estar organizados en versos) como el texto que hemos leído de Rosa María Torres. A diferencia de ellos, los textos discontinuos no están organizados en secuencia de párrafos; por el contrario, incorporan otras estrategias para



cumplir con su finalidad comunicativa, como las tablas, los gráficos estadísticos, los formularios, etc.

Como profesionales, es imprescindible comprender este tipo de texto informativo de amplia difusión. Su lectura nos permite “leer una realidad”, establecer comparaciones, formar una imagen global de un conjunto de informaciones a través de porcentajes, etc. Las formas de presentación de tablas y gráficos estadísticos son múltiples. Aquí veremos algunos de ellos, todos interrelacionados porque presentan datos estadísticos sobre la educación en el Paraguay, en el continente americano y el mundo.

El hilo que une a estos datos son los resultados en el área de comunicación, especialmente en el tema de la lectura. Si bien se trata de pruebas distintas, en contextos distintos, observar estos resultados nos permite formarnos una imagen de cómo estamos en el país en relación con los logros en el campo del lenguaje, especialmente en la lectura. Y al contar con datos internacionales, nos permite compararnos con otros países, lo cual nos ayuda a tener una mirada más global de este tema.

Observa los siguientes datos y luego responde las preguntas:

1. Analiza los resultados obtenidos a nivel nacional. Emite una interpretación y una reflexión sobre estos datos.

EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA – 2004/2005		
LOGROS NACIONALES		
Porcentaje de respuestas correctas		
ÁREA	TERCERO	SEXTO
Comunicación	47,73%	44,59%

Fuente: MEC, DGDE, SNEPE 2004/2005

2. Analiza estos resultados. Compara los datos entre sectores y grados. Comenta los aspectos más relevantes que encuentras en estos datos. ¿Hay diferencias significativas entre los resultados del tercero y el sexto grado, ¿y entre las zonas rural y urbana?, ¿son datos preocupantes como docente?, ¿por qué?



LOGROS NACIONALES POR SECTOR				
Porcentaje de respuestas correctas				
ÁREA	TERCERO		SEXTO	
SECTOR	OFICIAL	PRIVADO	OFICIAL	PRIVADO
Comunicación	47,04	51,54	43,66	48,48

Fuente: MEC, DGDE, SNEPE 2004/2005

LOGROS NACIONALES POR ZONA				
Porcentaje de respuestas correctas				
ÁREA	TERCERO		SEXTO	
SECTOR	OFICIAL	PRIVADO	OFICIAL	PRIVADO
Comunicación	47,84	47,61	44,48	44,69

Fuente: MEC, DGDE, SNEPE 2004/2005

Los siguientes datos son los resultados obtenidos en la Educación Media. Analiza los datos y luego responde las preguntas que siguen a la información.

EDUCACIÓN MEDIA – 2006/2007

LOGROS NACIONALES				
Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño				
ÁREA	NIVELES			
	0	1	2	3
Lengua Castellana y Literatura	6,33	43,73	42,46	7,48

Fuente: MEC, DGDE, SNEPE 2006/2007

Descripción de Niveles

Nivel 3 Explicación del uso de los códigos	El estudiante es capaz de realizar lectura intertextual. Comprende y explica intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos. Establece relaciones intertextuales entre lo que el texto le dice y lo que él ya sabe.
Nivel 2 Uso comprensivo de códigos	El estudiante es capaz de realizar lectura inferencial. Identifica, selecciona y reproduce información en relación a un tema o campo de ideas. Además, es capaz de inferir, relacionar, caracterizar semejanzas y diferencias en distintos tipos de textos; analizar categorías del sistema lingüístico para comprender fenómenos textuales y de comunicación. Analizar las intenciones comunicativas halladas en los textos, realizar síntesis, generalizaciones, relacionar informaciones y predecir posibilidades.
Nivel 1 Reconocimiento y distinción de códigos	El estudiante es capaz de realizar lectura literal. Reconoce características del lenguaje escrito y elementos básicos de la comunicación, decodificación de los signos y reglas del sistema de escritura. Identifica relaciones, semejanzas y diferencias del lenguaje escrito como la convencionalidad de los signos y algunos elementos que los componen. Reconoce los significados de las palabras y frases.
Nivel 0	Indica que los estudiantes ubicados en este grupo no demuestran tener un manejo de los contenidos que les permitan resolver siquiera las tareas del nivel 1.



3. ¿Cuál es tu interpretación sobre estos datos?, ¿te parecen informaciones significativas?, ¿por qué? ¿Te parece que son informaciones preocupantes? ¿Qué implica que sólo un porcentaje bastante reducido haya alcanzado el nivel 3?, ¿te parece que los estudiantes de la Educación Media deberían alcanzar el nivel 3 o con un nivel 1 ó 2 ya es suficiente para lo que se necesita?

Seguidamente, te presentamos unas tablas con los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), investigación realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO.

CUADRO 13 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 6º GRADO DE PRIMARIA POR NIVEL DE DESEMPEÑO EN LECTURA EN CADA PAÍS

País	Debajo de I	I	II	III	IV
Argentina	1,78	17,93	35,59	25,48	19,22
Brasil	0,57	14,85	34,65	27,47	22,46
Chile	0,30	8,02	30,06	32,37	29,26
Colombia	0,39	13,17	38,25	30,40	17,80
Costa Rica	0,22	5,00	23,45	36,73	34,59
Cuba	0,30	5,26	19,57	24,20	50,68
Ecuador	4,47	33,69	39,48	16,63	5,73
El Salvador	0,95	21,49	44,02	23,99	9,54
Guatemala	2,86	33,06	43,36	15,73	4,99
México	0,23	12,23	33,40	29,75	24,39
Nicaragua	1,02	22,08	50,58	21,10	5,22
Panamá	1,95	28,97	38,76	20,77	9,55
Paraguay	3,90	33,46	36,81	18,60	7,23
Perú	2,24	24,08	41,65	22,57	9,46
R. Dominicana	4,08	47,84	37,50	9,19	1,39
Uruguay	0,47	9,60	30,80	29,68	29,45
Nuevo León	0,21	9,12	29,99	32,37	28,31
Total AL y C	0,93	16,51	35,46	26,79	20,30

Fuente: LLECE, SERCE, 2008.

Como se puede observar, este estudio presenta resultados según 4 niveles de logros. La explicación de estos niveles se presenta a continuación:



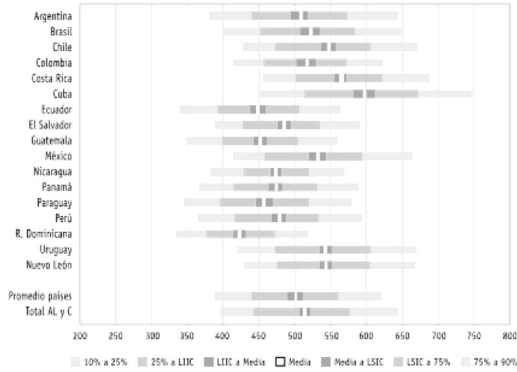
CUADRO 12 DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE 6° GRADO DE PRIMARIA

Nivel Puntos de corte	% de Estudiantes	Descripción
IV 593,59	20,30%	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar, jerarquizar y generalizar información distribuida en todo el texto; • Establecer equivalencias entre más de dos códigos (verbal, numérico y gráfico); • Reponer información implícita correspondiente al texto completo; • Reconocer los significados posibles de tecnicismos y usos figurados del lenguaje; • Distinguir diferentes voces en un mismo texto, y matices de enunciación (certeza y duda)
III 513,66	26,79%	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar información discriminándola de otras informaciones cercanas; • Interpretar reformulaciones y síntesis; • Integrar datos distribuidos en un párrafo; • Reponer información implícita en el párrafo; • Releer en busca de datos específicos; • Discriminar un significado en palabras que tienen varios; • Reconocer el significado de partes de palabras (afijos), basándose en el texto;
II 424,54	35,46%	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar información en medio del texto y que debe ser distinguida de otra, aunque ubicada en un segmento diferente; • Integrar información sobre lo dicho más lo ilustrado; • Discriminar palabras de un solo significado
I 299,59	16,51%	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar información con un solo significado, en un lugar central o destacado del texto (el comienzo o el final), repetida literalmente o mediante sinónimos, y aislada de otras informaciones.
Debajo de I	0,93%	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes en este nivel no son capaces de lograr las habilidades exigidas por el nivel I

4. Analiza los resultados de SERCE. Reflexiona sobre los logros de Paraguay en lectura, 6° grado, en este estudio. Elabora en forma escrita una interpretación de estos resultados.

5. Compara los resultados de Paraguay con los de otros países de la región. Emite una interpretación y una reflexión personal sobre estos datos.

GRÁFICO 5 PROMEDIO Y VARIABILIDAD DE LAS PUNTUACIONES EN LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE 6° GRADO DE PRIMARIA EN CADA PAÍS



LIIC: Límite inferior del intervalo de confianza con un $\alpha = 0,05$.
 LSIC: Límite superior del intervalo de confianza con un $\alpha = 0,05$.
 Las barras representan los resultados del 80% de los estudiantes de cada país que se encuentran entre el percentil 10 y el percentil 90. El decil el extremo derecho de cada barra representa el puntaje de los estudiantes que se ubican en el percentil 90 y el extremo izquierdo, el de los que están en el 10. A mayor distancia entre estos dos puntos, mayor variabilidad en los desempeños de los estudiantes.
 La media se identifica con la línea blanca central. El intervalo de confianza, corresponde a la línea más oscura que rodea la media y expresa los valores posibles de esta.

Fuente: LLECE, SERCE, 2008

Lectura

	Media	E.T.	S.
Corea	556	(3,8)	▲
Finlandia	547	(2,1)	▲
Hong Kong-China	536	(2,4)	▲
Canadá	527	(2,4)	▲
Nueva Zelanda	521	(3,0)	▲
Irlanda	517	(3,5)	▲
Australia	513	(2,1)	▲
Liechtenstein	510	(3,9)	▲
Polonia	508	(2,8)	▲
Suecia	507	(3,4)	▲
Países Bajos	507	(2,9)	▲
Bélgica	501	(3,0)	▲
Estonia	501	(2,9)	▲
Suiza	499	(3,1)	▲
Japón	498	(3,6)	▲
China Taipei	496	(3,4)	▲
Reino Unido	495	(2,3)	▲
Alemania	495	(4,4)	▲
Dinamarca	494	(3,2)	▲
Eslovenia	494	(1,0)	▲
Macao-China	492	(1,1)	▲
La Rioja	492	(2,6)	▲
Austria	490	(4,1)	▲
Francia	488	(4,1)	▲
País Vasco	487	(4,2)	▲
Islandia	484	(1,9)	▲
Noruega	484	(3,2)	▲
Aragón	483	(5,2)	▲
República Checa	483	(4,2)	▲
Hungría	482	(3,3)	▲
Navarra	481	(2,7)	▲
Letonia	479	(3,7)	▲
Luxemburgo	479	(1,3)	▲
Galicia	479	(3,4)	▲
Castilla y León	478	(3,4)	▲
Croacia	477	(2,8)	▲
Asturias	477	(4,7)	▲
Cataluña	477	(5,1)	▲
Cantabria	475	(4,0)	▲
Portugal	472	(3,6)	▲
Lituania	470	(3,0)	▲
Italia	469	(2,4)	▲
Eslovaquia	466	(3,1)	-

- Explica qué información aporta esta tabla.
- Realiza una interpretación de la información tomando como referencia los resultados de Paraguay y de algunos países de la región.
- En conclusión, según el estudio SERCE, ¿cómo está Paraguay en lectura en el 6º grado?

Los siguientes datos corresponden al último estudio del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Pa-

Uruguay no participa de este estudio, sin embargo, podemos tomar los resultados de algunos países de la región como referencia para comparar resultados.

• **Analiza estos datos estadísticos:**

España	461	(2,2)	-
Grecia	460	(4,0)	-
Turquía	447	(4,2)	▼
Andalucía	445	(4,1)	▼
Chile	442	(5,0)	▼
Rusia	440	(4,3)	▼
Israel	439	(4,6)	▼
Tailandia	417	(2,6)	▼
Uruguay	413	(3,4)	▼
México	410	(3,1)	▼
Bulgaria	402	(6,9)	▼
Serbia	401	(3,5)	▼
Jordania	401	(3,3)	▼
Rumania	396	(4,7)	▼
Indonesia	393	(5,9)	▼
Brasil	393	(3,7)	▼
Montenegro	392	(1,2)	▼
Colombia	385	(5,1)	▼
Túnez	380	(4,0)	▼
Argentina	374	(7,2)	▼
Azerbaiyán	353	(3,1)	▼
Qatar	312	(1,2)	▼
Kirguistán	285	(3,5)	▼
Total Internacional	446	(1,0)	▼
Promedio OCDE	492	(0,6)	▲
Total OCDE	484	(1,0)	▲

E.T. Error típico

S. Significatividad de la diferencia con España
 más alta ▲
 más baja ▼

Fuente: PISA, Informe Español, 2006.

9. ¿Qué países han obtenido muy buenos resultados? ¿Qué países han obtenido resultados que podríamos considerar bajos en relación al promedio de la OCDE?

10. Ordena conforme con los resultados obtenidos a los países de América del Sur que han participado en este estudio. ¿Qué reflexión te merece estos resultados de los países vecinos?



11. Compara la ubicación de los países miembros del MERCOSUR que han participado del estudio PISA en los dos estudios internacionales: SERCE y PISA. ¿Hay países que han obtenido buenos resultados en el SERCE pero no tan bueno en PISA?, ¿por qué te parece que se dan estos resultados?

12. Toma como referencia a los países de Argentina y Chile. Compara los resultados de estos países con los de Paraguay en el SERCE. ¿Cómo estamos en lectura según este estudio al compararnos con los dos países vecinos? Ubica a Argentina y Chile en la tabla de resultados de PISA. ¿Qué resultado han obtenido en relación con países como Corea y Finlandia?

13. ¿Te parece que habría mucha diferencia entre los logros de Paraguay (si participara en PISA) en relación con países como Australia y Nueva Zelanda? Por qué?

14. Elabora una conclusión acerca de las implicancias de todos los datos analizados. ¿Cómo estamos en lectura en Paraguay? Al compara los resultados a nivel internacional, ¿nos encontramos con resultados satisfactorios?

15. ¿Qué podemos hacer para mejorar estos resultados?

16. Según el SERCE, el factor que más influye en el aprendizaje es el clima del aula. ¿Te parece que en Paraguay es el factor más influyente para lograr mejores aprendizajes? ¿Qué podemos hacer para que el clima del aula sea óptimo y ayude a los estudiantes a desarrollar sus habilidades en lectura y en otras áreas?

17. ¿Qué otros factores te parecen influyentes en el aprendizaje de los estudiantes?, ¿es posible que como docente ayudes a mejorar las condiciones de aprendizaje en tu aula?, ¿cómo podrías hacerlo?





Parte 2

Jajepy'amongetami haguã

Heta mba'e porã niko ogueru ñande rekóvepe jaikóramo mbo'eháraramo. Upéva opavavéva he'i. Ágã katu, jaikuaa porã avei, ko'ágã rupi ijetu'uveha pe ñehekombó'e ñambojovakétaramo ymaveguare ndive. Ndaha'etí voi katuete pe ndajaguerekoipáigui tembipuru ñahekombó'e porã haguã, umívako ikatu jajuhu térã jajapo oimeháicha. Upéva jaikuaa porã ñande. Pe ñanemyangekóivahina ko'ágã rupi ningo ñane remimbo'ekuéra iñambueve ohóvo 'ára ha 'ára. Umi mitã ko'ágãgua ndaha'évéima umi ohasava'ekuéicha.

Ñande, mbo'eharakuéra niko ñandekatupyry ñahenonde'a haguã ñane rembiaporã, jajepokuaavoi pe planificación rehe (upéva ndaopavavéi mba'apoharakuéra ojapo térã ojapokuaa ñandéicha). Ágã katu, ko'ágã rupi, hasy ñahenonde'apaite haguãma mba'épa oikóne ágã 5 térã 10 'año haguépe, mba'éichagua mitã, mitárusu térã mitãkuñápa jaguerekóta ñane renondépe ñahekombó'e haguã. Upéicha avei, ñama'évo ñanderapykuerépe, jahecháta umi mitã uperõguare iñambueha ko'agãguágui.

Jaguevíramo (ñane apytu'umente) yma 20 'año tapykue, hasynungáta uperõ jajepy'amongetátara'e iporãpa térãpa nahániri ñane remimbo'ekuéra oipuru icelular mbo'ehakotýpe, térã jajepy'apy mba'épa ofilma hikuái, ha mba'e. Upéichante avei, hasy ñandéve jaikuaapa haguã mba'épa oñhina ñane renonderãme, mba'érepa jajepy'apýta ágã 3 térã 7 'año rire.

Añtethápe niko tuicha mba'e pe incertidumbre, pe ndajaikuaaporã mba'épa ñanera'arõ ñane renonderãme. Ha ndaha'etí upéva añónte. Jaikuaa avei ko'ágã rupi hetave mba'e oikuaava'erã ñane remimbo'ekuéra, hetave marandu ha kuaapy oñemoheñoi 'ára ha 'ára ha, ñande mbo'ehára, tekotevé jaikuaa porã avei opa umíva.

Ambue mba'e ñanemyangekóiva avei ningo pe ñande rekoha rupi, ñande sociedad tuichakuépe, noñema'évéima pe escuela rehe ymaveguaréicha; ha ndaja'éifaina pe mbo'ehao, pe 'óga rehe añónte.





Ja'évo escuela ja'éñaina opa mba'e oikóva guive pe mbo'ehao rye-pýpe. Ha'etéicha ningo ko'ágã rupi ku ojejapóva guivénte upépe ku naiporãmbáiva, oñembopéro katuete. Oíma katu he'íva "yma ningo ore péicha térã amóichava'ekue". Opa umíva ha'ete ku ñanembo-pytaryrýiva osê porã haguã ñandéve umi ñane rembiapo ñambo-hapesévañaina.

Jahechaháicha, ha jaikuaa porãháicha, heta mba'e ojejerure ñandéve mbo'eharaháicha ha hetave jey nañandepu'akapavéima opavave umi ñane rembiaporã rehe: ojejerure ñandéve ñambo'e porã haguã, ñamongaru haguã mitãme, ñañangareko haguã hesekuéra ivakúnamapa, ñambogupáva'erã kuation rehe ho'úmapa kamby térãpa nahániri; oí avei katu, oiporiahuverekógui umi mitãme ombojahu térã omoakãky'óva ýrõ katu omboáva umi iperõitévape.

Ha umíva ojepravoporavóntehina oje'e haguã.

Hetave mba'e jajapóñaina ñane remimbo'ekuéra rehe ha'ekuéra ohasa porãve haguã ha hekove ojepyso haguã tenonderã gotyo tape porã rehe.

Ndajaikuaa porãiramo jepe ñane renonderã, ha ñane remimbo'ekuéra renonderã avei, ñande ñañeha'áva'erã ñahekombo'e ichupekuéra hekove porã haguã ko'ágãmavo ha 'ágã okakuaapa rire. Upévante ningo pe opytátava añetehápe. Ndaopavavéiva mitã omombytáta ññakãme mávapa oguahê ypyra'e península de Floridape (kóva techapyrãnte) 'ága katu opavavéva imandu'áne katuete osêramogua-re oguata mbo'ehao jerére, térã ohóramogua oñomongeta karai yma ndive oíva mbo'ehao ypýpe, térã mbo'ehára ombopukáramogua ichupekuéra imba'emombe'úpe. Umi mba'e ningo opyta opavave temimbo'e apytu'úme.

Iporáva'erã niko, upéicharõ, ñañeha'ãmbaite ikatu haguãicha ñane remimbo'ekuéra, peteíteí, ndoguerkopáiramo jepe hembipururã oñemoarandu haguã, tovy'a mbo'ehaópe, tajahecharamo ha tajaguerochichí ichupekuéra. Upéva nde'iséi ha'ekuéra ojapota ha ojaposévante. Nahániri. Jaguerohory ha jahecharamo ñane remimbo'ekuérape he'iséhina ñambohapéva'erãha ichupekuéra hekove porã haguãme ha upevarã, heta jey, ñaikotevêta pe disciplina



rehe. Temimbo'ekuéra oikuaáva'erã mamo guivépa térã mamo pevépa ikatu. Oikuaáva'erã hikuái ilímite.

Oñeme'êva'erã ningo temimbo'ekuérape iderécho, ágã katu ojekuaaukáva'erã avei ichupekuéra hembiaporã, ñobligación hóga ha imbo'ehaópe. Ha umi mba'e ndaha'etí oñemboguapyva'erã hekovekuéra rehe yvate guive, upéicharõ nosê porãmo'ãi ñandéve mba'eve. Tekotevê ningo ñañomongeta hendivekuéra, jaikuaauka ichupekuéra mba'épa, ma'erãpa ha mba'éicha rupípa ojejapóta péva térã amóva mba'e. Ha'ekuéra oikuaa porãva'erã opaite mba'e ojejapótava hesekuerahápe. Ñañomongetáva'erã hendivekuéra.

Ndajaikuaa porãiramo jepe ñane renonderã, ñambo'éramo hekopete ñane remimbo'ekuérape, ñambohapéramo ichupekuéra hekove porãve haguã, ndohasa'asyichéne hikuái, oñakãrapu'ávène voi katu, ha ñande avei, mbo'eharaháicha ha escuelaháicha, ñanere-rakuã porã jeýta ha ojejeroviavéta ñanderehe ha ñane rembiapo rehe.

Comprender y aprender para la vida

El gran desafío de la educación del siglo XXI, reconocido ampliamente a nivel mundial, es preparar a los ciudadanos para la vida, en un contexto con características particulares. Aprender para la vida exige pensar en qué es lo que realmente necesitan los estudiantes aprender para desenvolverse en el contexto actual. Para nosotros, qué es lo que los paraguayos necesitamos aprender para ser exitosos en el contexto del siglo XXI.

En este sentido, existen varias consideraciones que deben llevar a la reflexión. En particular, se señalan aquí dos de las características fundamentales de esta sociedad del siglo XXI: la globalización e interdependencia, por una parte, y la necesidad de vivir juntos en contextos heterogéneos, por otra parte.

Pero, ¿cómo aprender a vivir juntas en la "aldea planetaria" si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación,



la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido

de responsabilidad de cada uno. Ahora bien, si la democracia ha conquistado nuevos territorios hasta hoy dominados por el totalitarismo y la arbitrariedad, tiende a debilitarse donde existe institucionalmente desde hace decenas de años, como si todo tuviera que volver a comenzar continuamente, a renovarse y a inventarse de nuevo

¿Cómo podrían las políticas de la educación no sentirse aludidas por estos tres grandes desafíos?

¿Cómo podría la Comisión no recalcar en qué pueden estas políticas contribuir a un mundo mejor, a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida?

J. Delors y otros. La educación encierra un tesoro. Pág. 10

En este contexto, las reflexiones se han ido desarrollando y convirtiéndose en propuestas concretos. Así, la UNESCO, a través del documento La educación encierra un tesoro, propone trabajar la educación basado en cuatro pilares:

Muchos países, incluido el nuestro, ha tomado la propuesta de la UNESCO como una referencia importante. En el caso de Paraguay, se han adoptado estos pilares como los Pilares de la Educación Paraguaya, y se le ha incorporado un quinto pilar: aprender a emprender. En su conjunto, estos pilares buscan responder a una propuesta educativa que ayude a desarrollar habilidades para la vida, es decir, que a partir de estas ideas, la escuela desarrolle una propuesta educativa centrada en aprendizajes para la vida en el contexto actual.

A continuación, se incluye un fragmento del documento ya citado que desarrolla más algunos puntos sobre este tema:



Implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad

J. Delors y otros. La educación encierra un tesoro. Pág. 16 al 18.

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender.

Pero además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad.

Esta posición lleva a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación.

En efecto, la Comisión piensa en una educación que genere y sea la base de este espíritu nuevo, lo que no quiere decir que haya descuidado los otros tres pilares de la educación que, de alguna forma, proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos.



Lo primero, aprender a conocer. Pero, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene compaginar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y sienta además las bases para aprender durante toda la vida.

También, aprender a hacer. Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.

Por último, y sobre todo, aprender a ser. Este era el tema dominante del informe de Edgar Faure publicado en 1972 bajo los auspicios de la UNESCO. Sus recomendaciones conservan una gran actualidad, puesto que el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Y también por otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos, sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicarse con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo.

La Comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Estas son las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a



los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla.

Por consiguiente, la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.

Por último, ¿qué hacer para que, ante esta demanda cada vez mayor y más exigente, las políticas educativas alcancen el objetivo de una enseñanza a la vez de calidad y equitativa? La Comisión se ha planteado estas cuestiones con respecto a los estudios universitarios, los métodos y los contenidos de la enseñanza como condiciones necesarias para su eficacia.

Para trabajar en grupo:

1. El documento que acabamos de leer fue publicado en el año 1996, en el marco de las reflexiones sobre las propuestas educativas para el siglo XXI. Comenten en grupo la actualidad o no de estas reflexiones: ¿siguen vigentes todas estas ideas?, ¿están de acuerdo con lo planteado por los autores de este documento?
2. Rescaten las ideas básicas que quisieran que se tengan en cuenta con mucha fuerza para la educación de nuestro país. Justifiquen su selección.
3. Analicen si estas ideas han sido incluidas en las propuestas curriculares de nuestro país. Y comenten cómo se aplican en el aula de cada una de las instituciones educativas donde trabajan.

Otro documento de referencia sobre el tema es el titulado Definición y selección de competencias (DeSeCo), documento publicado por la OCDE. Aquí se presentan un fragmento de este documento:

Definición y selección de competencias Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE Análisis de base teórica y conceptual



On line:
www.deseco.admin.ch/.../deseco/.../1999.proyectoscompetencias.pdf

Competencias Curriculares Transversales (CCT) como preparación para la vida

La noción de prepararse para la vida se ha convertido en el hilo principal de la definición de lo que es una competencia curricular transversal. El desafío principal de la sociedad es preparar a las generaciones más jóvenes para las demandas futuras. Refleja la idea que las escuelas y los sistemas educativos no son fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes sean competentes para la vida, no solo para la escuela. En el enfoque CCT, los aspectos más generales de las capacidades son enfatizados, como el hacer frente a situaciones de la vida. La preparación para la vida es la adquisición de capacidades para enfrentar al mundo económico o profesional, resolver problemas sociales, construir relaciones sociales, etc. También hay referencias al proceso de socialización que relaciona los niveles micro y macro. La disposición psicológica es vista como un producto de la historia moldeada en parte por la familia, en parte por la escuela y, en parte, a través del conflicto o cooperación entre las escuelas y otras instituciones (...)

Enfoque de aprendizaje

La mayoría de las competencias ya mencionadas se relacionan con el aprendizaje. Es bien sabido que no se puede anticipar todo lo que las generaciones más jóvenes necesitan saber para el futuro. Cada generación debe manejar situaciones imprevistas y circunstancias de la vida.

La capacidad de aprender se ve como la mejor preparación para hacer frente a situaciones futuras. Esta concepción de competencia supone un aprendizaje de alta calidad. El aprendizaje de alta calidad es un concepto asociado con nociones psicológicas como las estrategias de aprendizaje y los hábitos de aprendizaje. El concepto de aprendizaje de alta calidad incluye competencias (conocimiento y destrezas) y motivación (creencias, actitudes, valores, hábitos, emociones y todos los elementos psicológicos usados para



regular el aprendizaje). Este es un elemento clave para comprender el enfoque CCT (...)

En este contexto, DeSeCo ha creado un marco de análisis que identifica tres categorías de competencias claves, es decir, competencias básicas que todos los debemos desarrollar:

Estas competencias evolucionan a lo largo de la vida, se fortalecen, se perfeccionan. Por ello, no puede hablarse de que estas competencias se adquieren de una vez y para siempre. Ellas pueden perfeccionarse durante toda la vida, así como pueden debilitarse, incluso, perderse. Algunas de ellas pueden volverse más necesarias y relevantes que otras porque el contexto social exige más algunas competencias que otras. Las mismas permiten a la persona adaptarse a nuevas situaciones en la vida, por tanto, a desenvolverse.

Para trabajar en grupo:

1. ¿Están de acuerdo con todos los puntos planteados en el documento DeSeCo?, ¿por qué?
2. ¿Encuentran similitudes y diferencias entre lo planteado en el documento “La educación encierra un tesoro” y DeSeCo, por lo menos en los fragmentos leídos?
3. ¿Creen que estos documentos dos documentos son efectivamente buenas referencias para pensar en la educación en la actualidad?
4. ¿Encuentran algo llamativo o nuevo para nosotros en estos documentos?
5. ¿Trabajan en el aula de alguna forma el desarrollo de estas tres competencias planteadas en el documento DeSeCo?

Para reflexionar en forma individual:

1. Si hoy fueras en Ministro de Educación, ¿qué ideas rescatarías de estos dos documentos para incluirlas con mucho énfasis en la propuesta de la educación paraguaya?



Parte 3

Actividades de aplicación

En el proceso de consolidación de tus aprendizajes con respecto a lo orientado en el Módulo 4 “Comprender para la vida”, te proponemos realizar algunas producciones didácticas que podrían contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos en tus estudiantes.

1. Identifica y selecciona de tu programa de estudio una o más capacidades de tu grado/área relacionadas a aprendizajes que refieren al convivir, al ser y al emprender, y que consideras que los estudiantes lo transfieren con mayor frecuencia a su vida cotidiana.
2. Selecciona un texto escrito que te permita orientar la o las capacidad/es seleccionada/s.
3. Realiza una lectura comprensiva del texto seleccionado.
4. Selecciona del texto algunos conceptos, ideas, frases y/o párrafos y en función a ellos, elabora ejercicios variados que favorezcan al desarrollo de la comprensión lectora en un nivel literal, inferencial y valorativo.
5. Selecciona del texto algunos conceptos, juicios, argumentaciones, asunción de posturas, valores y actitudes y en función a ellos, elabora ejercicios que favorezcan al desarrollo de: la autoestima, la inteligencia emocional, el liderazgo democrático, las actitudes positivas, el relacionamiento intra e interpersonal, las actitudes pro-activas y los valores universales, tales como: el amor, la libertad, la justicia, la paz, la solidaridad.
6. Planifica un proceso didáctico que te permita desarrollar la/s capacidad/es seleccionada/s. Para ello, utiliza el texto seleccionado y los ejercicios elaborados en función al texto. Recuerda determinar las actividades de aprendizaje que se realizarán en forma grupal e individual, como también, aplicar los procesos de la lectura.



Fuentes consultadas

Delors, J. y otros (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana. UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (2008) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Resumen Ejecutivo (SERCE). UNESCO, LLECE.

UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (2009) Aportes para la enseñanza de la lectura (SERCE). UNESCO, LLECE.

www.deseco.admin.ch/.../deseco/.../1999.proyectoscompetencias.
www.fronesis.org/imagen/rmt/.../texto_los_espejismos.pdf <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf> http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html

Consejería de Educación de Cantabria (2007). Competencias básicas y el currículo: orientaciones generales. On line: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/concepto/Explicativos/COMPETENCIAS%20BASICAS%20ORIENTACIONES%20GENERALES%20CANTABRIA.pdf>

Además, datos proveídos por: MEC, DGDE, SNEPE 2004/2005; y MEC, DGDE, SNEPE 2006/2007.



1.5. Módulo 5: Comprender para disfrutar

Introducción

La educación refiere, necesariamente, a la relación entre las personas con la sociedad en la que viven. La escuela y el colegio tienen la doble misión de formar sujetos capaces de integrarse a la sociedad y, al mismo tiempo, de desarrollar competencias para producir acciones autónomas gracias a su pensamiento crítico, reflexivo, productivo y creativo.

En lo que respecta al pensamiento creativo, la institución educativa se encarga, por un lado, de formar en sus estudiantes determinados estados mentales u orientaciones para valorar las creaciones existentes en su sociedad y, por otro, de brindar oportunidades para desarrollar actitudes y aptitudes especiales tendientes a la creación de una obra susceptible de aprecio social.

La creación, por su parte, está asociada al concepto de “disfrute”. Toda obra creada en la sociedad, y valorada como tal, cuenta con un prestigio debido a que posibilita un disfrute por parte de las personas que acceden a ella. La educación, en la gran mayoría de las veces, es la instancia que permite disfrutar aquellas obras a las que antes del proceso educativo no se podía acceder o no podían ser percibidos como creaciones dignas de disfrute.

Así mismo, es también la educación la instancia privilegiada para desarrollar la creatividad en su más diversos niveles. Saber captar la capacidad creadora es esencial para lograr el éxito pedagógico.

Ahora bien, es preciso puntualizar que la capacidad de crear no se limita a los que tengan intención artística, o lo que es lo mismo, las creaciones no necesariamente están restringidas a aquellas destinadas al aprecio estético. Son también creaciones las estrategias o tácticas surgidas por la necesidad de los docentes para plantear



soluciones efectivas a diferentes situaciones problemáticas que se les presentan en su quehacer pedagógico. De hecho, ejemplos de “creación” en las actividades académicas abundan en la experiencia de cada docente y en las anécdotas comentadas en cada institución educativa. Sin embargo, esas experiencias creadas, y con buenos resultados, no siempre son documentadas ni difundidas en los “círculos de estudio” o en los “congresos de docentes”.

En cuanto a las creaciones para disfrutar, es destacado el papel de la literatura. Esta no solamente ofrece la posibilidad del aprecio estético, sino su contenido puede constituirse en un excelente espacio para deliberar acerca de las realidades sociales, aplicar conceptos matemáticos, reflexionar sobre realidades ambientales descritas en la obra literaria, etc.

Es indiscutible el valor de la literatura como creación para el disfrute pero también como aliada estratégica en el desarrollo de las más diversas capacidades en los estudiantes, en cualquiera de las áreas académicas. En esta línea de reflexión, conviene puntualizar, también, la particular situación de Paraguay en cuanto a su condición de país bilingüe. En nuestro país, es posible proponer instancias de aprendizaje intercultural a través de la literatura, pues hay ciertas cosmovisiones que se expresan en castellano y, por su parte, hay otras miradas, otras formas de ver y actuar en el mundo que son expresadas en guaraní. Aprovechar todas esas posibilidades que ofrece la literatura en dos lenguas es un desafío interesante para los objetivos educacionales en nuestro país.

Estas reflexiones son las que el Ministerio de Educación y Cultura propone en el módulo denominado “Comprender para disfrutar”, el quinto de la serie programada para la campaña de apoyo pedagógico a docentes en servicio. En éste, se sigue con la secuencia de temas planteados en los módulos anteriores bajo el eje de la “comprensión”, entendida ésta como una capacidad que permite “aprender”, “pensar reflexivamente”, “comunicar”, “vivir” y “disfrutar”.

Este módulo, tal como los anteriores, organiza su contenido en tres partes. En la primera, se presenta un texto del padre Bartomeu Melià en la que refiere el uso de las lenguas oficiales del Paraguay



en el sistema educativo. Acompaña a este texto unos ejercicios de comprensión literal, inferencial y valorativa, además de otros referidos a la aplicación de los conceptos desarrollados por el autor.

En la segunda parte del módulo se propone una reflexión acerca de la relación entre la literatura y los procesos pedagógicos. Además, se proponen dos textos, uno en castellano y otro en guaraní, para el disfrute y también para la lectura crítica y reflexiva.

En la tercera parte se sugieren algunas actividades para que los y las docentes produzcan materiales didácticos y demuestren en ellos el valor de la literatura no solamente para la enseñanza de lenguas sino también para el desarrollo de las demás áreas académicas.

Nuestro país precisa más y mejores lectores. La literatura puede constituirse en un incentivo para acceder a la lectura que se disfruta, pero no solamente como un incentivo inicial, sino que también para mantenerse y perdurar en la lectura constante. Esto será posible si nuestros estudiantes conocen y destacan el valor de la lectura pero para ello, es fundamental, que sus docentes también lean y persistan en la lectura diaria. El Ministerio de Educación y Cultura insta, a través de este módulo, a la reflexión acerca de la trascendencia de la lectura por parte de los y las docentes, de los y las estudiantes y de la sociedad paraguaya en general.



Parte 1

Antes del inicio de la lectura

a. Responde estas preguntas de acuerdo a tus experiencias actuales como docente:

- ¿Cuál es la lengua más utilizada por tus estudiantes en su interacción comunicativa contigo, con sus compañeros en la clase, con sus compañeros en el recreo?
- ¿Cómo afecta a tus procesos pedagógicos la lengua o las lenguas de la comunicación cotidiana de tus estudiantes?
- ¿Qué incidencia tiene la lengua o las lenguas que tus estudiantes utilizan en la evaluación de sus aprendizajes?

b. Comenta con tus colegas acerca de tu opinión con respecto a la enseñanza de y en castellano y guaraní en las escuelas y colegios del país y, en particular, en la institución educativa en la que trabajas. Expresa qué aspectos de la educación bilingüe son logros y cuáles constituyen aún desafíos no cumplidos.

c. Lee el siguiente texto:

Problemas del bilingüismo en el Paraguay

El Paraguay tiene en sus lenguas - y de un modo especial en la lengua guaraní y en la castellana - un tópico de su modo de ser cultural y social, que es memoria y futuro. Y si tiene en su singular situación lingüística un problema, tiene también en ella una solución de gran rendimiento social, educativo y cultural, que puede ser también paradigmática en otras situaciones de bilingüismo, más o menos explícito. Para países y sociedades en estado de bilingüismo la experiencia paraguaya es una referencia.

1. La comunidad lingüística

1.1. La opción por el bilingüismo



A pesar de las diferentes lenguas habladas en el país, incluyendo las lenguas indígenas chaqueñas y las varias extranjeras, el Paraguay se imagina a sí mismo como país bilingüe con uso generalizado del guaraní y del castellano.

En La lengua guaraní del Paraguay: historia, sociedad y literatura (Meliá, 1992), intenté presentar una síntesis del desarrollo histórico de esa lengua, sus variedades y su problemática actual.

Pero esta misma realidad dista mucho de ser percibida de modo unívoco y ni siquiera análogo por la misma comunidad lingüística paraguaya.

Las actitudes de los miembros de esta comunidad continúan siendo tan ambivalentes como cuando las estudiaba hace tres décadas la Dra Joan Rubin (1968). La lealtad lingüística, el orgullo por hablar una u otra lengua, el rechazo de uno u otro idioma, el prestigio, las pautas para el uso y los conocimientos de normas lingüísticas siguen siendo actitudes vigentes en la sociedad paraguaya, si bien ya no se dan en el mismo grado y modo como fue detectado e interpretado por Rubin. Las situaciones se han vuelto más complejas.

Esa problemática ha sido recogida después en diversos “ensayos” por De Granda y Graciela Corvalán y por el que escribe, entre otros. La obra Ñane ñe’ê Paraguái - Paraguay Bilingüe. Políticas lingüísticas y educación bilingüe (Asunción 1997) presenta un bibliografía específica con cerca de 300 títulos.

Aun así, la realidad sociolingüística carece de diagnósticos y análisis más actualizados, lo que no significa que la problemática haya desaparecido; más bien se ha “disfrazado” por desleimiento de límites y confusión de marcos y marcas bien definidas.

A pesar de no existir una investigación sistemática al respecto, percibimos y sentimos que la actitud más generalizada en la comunidad lingüística paraguaya podría formularse en los siguientes términos: i) El guaraní es nuestra lengua; ii) pero no la sabemos hablar bien; iii) El aprendizaje del castellano y su uso -por lo menos en su forma de idiolecto paraguayo- es condición necesaria de



aprendizaje formal y escolar, entre otros motivos porque el guaraní carece de términos para la vida moderna; iv) El castellano es medio de progreso social y económico.

Esta formulación es asumida por la mayoría de los paraguayos, no solo por los que se declaran monolingües en guaraní y los bilingües, sino también por los mismos monolingües en castellano.

En principio una comunidad lingüística puede pensarse a sí misma como comunidad bilingüe, ya sea porque de hecho lo es o porque pretende serlo.

Hay otras modalidades de proyecto lingüístico, como el de los catalanes, los flamencos, los irlandeses, los judíos, los suecos, los noruegos, etc., cuya respectiva comunidad lingüística se identifica con una lengua propia, principio y fundamento de una cultura singular y una determinada autonomía política. Esta política lingüística busca en realidad estrategias que desarrollan la propia lengua y estrategias de aprendizaje de una segunda, e incluso una tercera lengua, para mejor relacionarse con otras comunidades lingüísticas. El alcance y funciones de esa otra lengua la comunidad lo determina por sí y ante sí y lo suele incluir en sus programas educativos y en sus políticas lingüísticas,

De momento no parece ser el caso del Paraguay, que ve en el bilingüismo —y no propiamente en la afirmación de su monolingüismo y eventualmente en el aprendizaje de una segunda lengua, L2— la opción social, cultural y política más en consonancia con su proyecto histórico y su identidad.

Por su parte, los datos cuantitativos confirman ampliamente la caracterización del Paraguay como nación bilingüe, aún hecha la salvedad de que los datos estadísticos no reflejan adecuadamente los grados del conocimiento lingüístico.

De la población total según el Censo de 1992, el 50% manifiesta hablar las dos lenguas guaraní y castellano, el 37% se dice monolingüe en guaraní y apenas un 7% sería monolingüe en castellano. Las proporciones a su vez varían considerablemente de un Depar-



tamento a otro, dependiendo muy de cerca del grado de ruralidad de cada uno de ellos.

1.2. Bilingüismo y diglosia

La situación de las lenguas habladas en el Paraguay está lejos de ser equilibrada y equitativa. No solo las lenguas —lo que en abstracto no tendría tanta importancia— sino los hablantes de una u otra lengua son discriminados por el hecho de hablar una lengua y relegados de la participación plena de la comunicación de mensajes y de bienes económicos, lo cual constituye de por sí una privación de derechos humanos universales. Hablar una lengua no puede ni debe en ningún caso ser objeto de discriminación.

Es bien conocido el proceso diglósico en varios países y en el seno de las mismas comunidades lingüísticas, que asigna a dos lenguas en contacto rangos y funciones disímiles: una lengua es considerada de posición alta; la otra, de baja posición.

La diglosia refleja, entre otras cosas, la caracterización social, cultural y política que se atribuye a cada una de las lenguas en contacto en una sociedad. La comunidad lingüística, aun manteniendo su lealtad y actitudes de orgullo hacia una de las lenguas, puede muy bien no considerarla ni apta ni adecuada para los que se supone es función de la educación formal. De hecho son muchas las lenguas —y es el caso del guaraní— que se han mantenido a pesar —y tal vez gracias— a su exclusión de la escuela, cuando ésta participa de puntos de vista diglósicos respecto a ella.

La comunidad lingüística paraguaya, que por ahora podemos todavía considerar una sola, si bien con sectores monolingües en guaraní y en castellano, ¿debe ser tenida como comunidad bilingüe? Un proyecto de verdadero bilingüismo, ¿sería capaz de contrarrestar la diglosia real?

1.3. Escritura y literatura

A medida que la escritura se ha convertido en uno de los medios principales de comunicación —y por qué no decirlo, también de poder— el guaraní escrito pasa a ser una cuestión relevante de su



problemática. Ahora bien, es conveniente recordar que la lengua guaraní es una de las lenguas indígenas americanas que cuenta con una larga tradición literaria, bien establecida desde las primeras décadas del siglo XVII. Iniciada con algunas traducciones de oraciones de la vida cristiana y catecismos, se afirma sólidamente con la obra gramatical y diccionarista de los jesuitas, que en el siglo XVIII ya produce —y publica— no solo traducciones de mayor envergadura, sino también obras originales, incluso de autoría indígena (Véase *El guaraní como lengua general*, en: B. Meliá, *Elogio de la lengua guaraní*. Asunción, 1995, pp. 13-27). El guaraní escrito tuvo un amplio uso epistolar entre los indígenas, como lo atestiguan las numerosas cartas que se encuentran en los archivos coloniales. La lengua guaraní fue la lengua propia de la sociedad de las Misiones hasta bien entrado el siglo XIX, incluso más allá de la presencia de los jesuitas. Eran tiempos de monolingüismo guaraní en todo el Paraguay. Es cierto que el uso de la escritura fue poco a poco disminuyendo y desvirtuando, anunciando al mismo tiempo la condición diglósica que iba a sobrevenir.

Con la ampliación del bilingüismo en el Paraguay la lengua guaraní no se beneficia de los poderes de la escritura, que queda casi exclusivamente restringida al campo castellano. La diglosia se instala definitivamente.

Una de las características de la situación diglósica actual se manifiesta precisamente en que una de las lenguas en contacto tiene escritura, mientras la otra queda reducida casi exclusivamente al nivel de la oralidad.

No hay que supradimensionar las carencias de las llamadas lenguas ágrafas —hay posmodernos que anuncian un mundo futuro casi sin escritura—, pero hoy por hoy la posibilidad y el ejercicio de la escritura en una lengua como el guaraní no pueden ser dejados de lado.

Los textos escritos cumplen dos funciones principales: lugar de referencia para mensajes establecidos en vistas a su socialización generalizada y recurso de creación literaria.



El texto tendrá una aplicación muy importante en la educación formal constituyéndose en uno de los principales recursos didácticos de que dispone la escuela. Una escuela sin libros ve reducidas sus posibilidades de transmisión de conocimientos generales y eficiencia en el aprendizaje.

En cuanto a la literatura propiamente dicha, de momento el guaraní usa de ella como soporte de prestigio de la lengua y prueba de sus posibilidades expresivas. En este campo hay que incluir la literatura de traducción, que es el intento de mostrar .que todo puede ser dicho en guaraní y que esta lengua puede asimilar otras expresiones y transmitir las a sus hablantes y lectores para enriquecer sus vivencias y conocimientos. Las traducciones de textos religiosos, entre otros los Catecismos y la Biblia, tienen una larga tradición en este sentido.

En relación con la problemática de la escritura, surgen una serie de cuestiones adyacentes que todavía esperan solución:

a) Se hace perentoria la necesidad de normalizar la escritura. De todos modos, en este momento está muy generalizado un grupo de sistemas ortográficos cuyas diferencias entre sí son de poca consideración, y se refieren sobre todo a la composición de las palabras, con separación o unión de sus elementos. La cuestión no entorpece de momento la lectura. Antes que demorarse en largas discusiones sería más aconsejable, contentarse con el statu quo actual y que la práctica y ejercicio de los escritores generalice una u otra de las modalidades.

b) Hay que promover la normalización del guaraní, a través de la propaganda y la información en los medios masivos de comunicación, para hacer del guaraní una lengua pública y, por consiguiente, otorgarle no solamente un mayor estatus, sino un margen de mayor visibilidad en el ámbito público. La propaganda tiene que ver mucho con la repetición y la insistencia mediante propuestas claras y atractivas.

c) Los textos en guaraní deberían ser resultado de especial creación literaria, en la cual se dará probablemente la conjunción rescate de textos literarios previos de carácter antológico, expresión de



la comunicación social ordinaria y la propuesta de nuevas expresiones, conocimientos e ideas.

2. Políticas lingüísticas

2.1. El estatus legal de la lengua guaraní

Para revertir el carácter - diglósico del supuesto bilingüismo guaraní-castellano, que ya había sido aceptado legalmente, se imponía una reestructuración jurídica de su estatus legal.

Desde la Constitución de 1967 la lengua guaraní era tenida como lengua nacional, siendo el castellano la lengua oficial de la República del Paraguay. Con la promulgación de la Constitución del 1992 (art. 140), ambas lenguas son declaradas oficiales.

Sin embargo, hasta la fecha dicha declaración no se ha traducido en un sistema legal que normalice el uso de la lengua guaraní, ni siquiera en la administración pública. Es incluso en este campo de la administración donde las dificultades y prejuicios contra la adopción del guaraní están más arraigados.

En el nivel internacional, la “conciencia social del MERCOSUR” ha quedado apenas en letra impresa, en cuanto a la concepción y fundamentación de una eventual Carta Social del Mercosur, si bien el declarar al guaraní como lengua histórica del Mercosur es ya un comienzo simbólico de integración. De todos modos subsiste siempre la cuestión de qué se entiende por lengua histórica.

Una lengua se afianza y se desarrolla cuando se le otorga y se le reconoce un estatus adecuado. La cuestión de estatus es atributo fundamental para la formulación e implementación de políticas lingüísticas, tanto en lo que respecta a la propia sociedad paraguaya en sus diferentes niveles y sectores sociales y en los diferentes aspectos de su vida política, cultural y económica, como en lo que respecta a su visibilidad y reconocimiento en el marco internacional, en especial del Mercosur.

Se han dado algunos pasos ya en lo que se refiere a la puesta en práctica de algunos medios para que el Paraguay se reconozca



y sea reconocido como país bilingüe, pero es más todavía lo que queda por hacer. Por otra parte, no hay que pensar que la situación del Paraguay constituya un factor muy complicado de política lingüística. Las “grandes” lenguas” tienen planteado también el problema de sus políticas lingüísticas sea debido a la supuesta agresión de otras lenguas todavía más poderosas y universales, o a la presencia siempre actuante de elementos internos que provocan continuos cambios.

La política lingüística se relaciona de un modo necesario con la política educativa, de tal manera que sus objetivos y estrategias no sólo se superponen sino que se identifican recíprocamente. Y a ello volveremos más adelante.

Las políticas lingüísticas tienen, sin embargo, otros alcances más amplios en relación con el contexto jurídico, político y sociocultural de la nación y de la comunidad lingüística como un todo.

La política lingüística orientará, incentivará y eventualmente determinará el uso de una u otra lengua. Una política lingüística, por ejemplo, podría exigir que por el bien de la comunidad lingüística los letreros escritos en coreano vengan traducidos en guaraní o en castellano, a fin de no crear bolsones de incomprendibilidad, tan peligrosos para la convivencia y la paz intercomunitaria.

Dada la situación de la comunidad lingüística del Paraguay, hay que determinar qué modo o código de lengua puede, o debe, o es muy conveniente, que se use en algunos campos y sectores específicos como: i) el sistema legislativo -debates parlamentarios, leyes escritas, promulgación de las leyes, etc.-; ii) el sistema judicial -lenguas autorizadas, leyes normalmente usadas-; iii) la administración pública -lengua del ejecutivo, comunicación oficial, campañas electorales-; iv) el área de los negocios -propaganda, manuales de instrucción, letreros, etc.-; v) los medios de comunicación -prensa escrita, radio, televisión, obras literarias-; y vi) el sistema educativo formal hasta la educación superior.

En el Paraguay ya se hizo la elección de dos lenguas reconocidas como lenguas oficiales. Pero depende fundamentalmente de nue-



vas decisiones políticas su reglamentación en vistas a atender al derecho y equidad de la comunidad. Uno de los objetivos principales de las políticas lingüísticas debería ser cómo evitar la discriminación lingüístico-cultural.

2.2. Planificación lingüística

La planificación lingüística es la tarea más urgente y difícil que tiene planteado el sistema de comunicación del Paraguay. Donde hay dos o más lenguas en contacto en una comunidad lingüística —lenguas que como no podría ser de otro modo están sujetas a interferencias mutuas, que es lo que ocurre en el Paraguay—, se impone un trabajo de normalización de cada una de las lenguas. Esto no debe pensarse como aplicable solo al guaraní, sino también al castellano paraguayo y aun a otras lenguas.

La normalización de una lengua guarda relación directa con su uso ordinario, si bien este uso presente grados, niveles y situaciones diversas. Hay usos que se relacionan con los campos muy específicos de las ciencias con su terminología propia. Otros usos se relacionan con la prensa escrita, si bien aun en ella está el estilo del “editorial”, diferente por cierto de las páginas policiales o las crónicas deportivas -que dicho sea de paso suelen ser de una notable expresividad metafórica, precisión terminológica y creatividad-. Está el uso de la lengua en los medios de radio. Aun en tan gran variedad se requiere una normalización.

La normalización de una lengua es un proceso necesario en vistas a la constitución de una lengua estándar. Una lengua estándar es precisamente una lengua en cuanto determinada y transmitida de acuerdo a las normas del uso oral y escrito correcto.

La normalización se aplica a los cuatro principales niveles de la lengua a fin de conseguir una intercomprensión pública y usos comunes y ordinarios lo más amplios posibles, aunque no se evitará —ni es deseable— que desaparezcan las variedades dialectales que ciertas comunidades desarrollan como característica propia.

Las áreas de normalización serán sobre todo las siguientes, que son también las más problemáticas:



a) La ortografía, de la que hemos hablado a propósito de oralidad y escritura;

b) La gramática. No faltan gramáticas de la lengua guaraní en las que se recogen y formulan normas estandarizadas. Hay que recordar que la gramaticalización del guaraní cuenta con una larga tradición en el Paraguay con textos de buen nivel científico. Las gramáticas del castellano en el Paraguay no cuentan, sin embargo, con ninguna tradición, ya que siempre se han adoptado textos provenientes de otros países. La planificación no consistirá en la adopción de una sola gramática, ni en su imposición, pero sí en la elección de una de ellas que pueda seguirse con regularidad y ser tomada como norma. Es el mismo principio que se sigue en castellano, lengua en la que hay muchas gramáticas, si bien dentro de una normatividad general aceptada. Tratándose de la lengua guaraní no se está tan lejos de tener gramáticas que obedecen a una lengua ya estandarizada;

c) El léxico o diccionario. Es proverbial la riqueza del guaraní en cuanto a palabras y morfemas, que junto con la peculiaridad de sus potencialidades de composición, ofrece un enorme caudal de términos. Sin embargo, las graves pérdidas y la restricción de uso, ligados a defectos de política lingüística, representan un grave problema de comunicación, que también vale para el castellano. La normalización a este respecto se dirigirá a la recuperación de arcaísmos, así como a la creación de términos sometidos al consenso de la comunidad lingüística. Su difusión es precisamente objeto de las políticas lingüísticas, que deben incentivar los neologismos, aunque sin apremio ni precipitación;

d) El discurso. Abierto y libre por naturaleza, el discurso solo será normalizado en cuanto a cierta pragmática y didáctica del uso de la lengua para los fines adecuados. Mucho depende este punto de las funciones administrativas, sociales o educativas del discurso en cuestión. Lo que conspira contra toda y cualquier política y normalización es el discurso disparatado en el que se expresa la falta de dominio lingüístico. La cuestión del "buen gusto" en el ejercicio de la lengua, tanto en el hablante como en el oyente, es todavía muy pertinente.



En este sentido, los textos didácticos de la educación formal pueden atenerse a formas que, incluyendo varios estilos, mantengan un nivel de expresión fácilmente comprensible según los grados y las materias. Se podrá llegar a ese tipo de normalización gracias a la aplicación analógica de los principios de la crítica-literaria, que también tienen lugar en la literatura didáctica.

2.3. Impacto de la integración cultural

Dado el poder que otorga la lengua o las lenguas, la implementación de un programa de educación bilingüe como parte de una política lingüística está muy directamente relacionada —si no identificado— con la cuestión del poder político, de la identidad cultural y el estatus social. Todo esto, en el caso de un proyecto de integración económica, implica la necesidad de administrar adecuadamente, con diplomacia y con firmeza, la existencia de un espacio socio-geográfico en el que se da el uso cotidiano de tres lenguas en contacto cada vez más frecuente.

En un país como el Paraguay con dos lenguas en contacto, que tiene sus peculiares características sociales, económicas y culturales derivadas de este mismo hecho, no hay duda de que los impactos del ingreso a un proceso de integración regional afectarán directamente los usos y prácticas lingüísticas. Las políticas lingüísticas en ese contexto deben tener en cuenta dos importantes sectores del sistema económico y sociocultural, como son la educación formal y el emergente mercado de trabajo, tanto formal como informal.

El aspecto de la entrada del portugués en el Paraguay, por vía de enseñanza y por vía de contacto social, es un tema que apenas se ha discutido a nivel de la opinión pública, a pesar de su estrecha relación con una futura integración cultural. El portugués vendrá exigido, por una parte, por las futuras demandas de trabajo; por otra representa un cierto “peligro”, por las enormes posibilidades sociales y económicas que la pueden convertir en lengua dominante, con lo que esto supone para la preservación de la identidad cultural del Paraguay.



3. La educación bilingüe

La problemática del bilingüismo del Paraguay señalada hasta aquí responde en gran parte a preocupaciones de carácter educativo. En otros términos, surge de la consideración ineludible de cómo se podrá asegurar el futuro bilingüe del Paraguay a través del medio privilegiado que es la educación. ¿Cómo se dará la educación en y para el bilingüismo?

El Paraguay vive un proceso de Reforma Educativa. Ahora bien, esta no puede darse prescindiendo de la cuestión lingüística, aunque a veces se quiere minimizar su importancia, o se supone gratuitamente superada la cuestión.

La educación paraguaya tiene mucho que ver con las implicancias sociales, culturales y educativas de la situación sociolingüística paraguaya; el bilingüismo paraguayo es, sin lugar a dudas, el eje de la problemática educativa que traspasa todas y cada una de las áreas contenidas en todo plan de mejoramiento de la educación formal en el Paraguay, así como los actores involucrados en el proceso.

Una de las mayores fallas en la educación paraguaya ha sido por mucho tiempo la condición castellanizante de la casi totalidad de los planes escolares. En la práctica estos planes han sido responsables de la privación de información, de conocimiento y, consecuentemente, de medios económicos y posibilidades culturales para amplios sectores de la población paraguaya, que de hecho es penalizada por no conocer el castellano, al mismo tiempo que se ve privada de los recursos apropiados para un buen uso de su propia lengua, e incluso la adquisición de una segunda lengua, como el castellano.

Esto significa que el desafío educativo en el Paraguay es bilingüe por definición, teniendo en cuenta la extensión del uso de las lenguas oficiales: guaraní y castellano. Por consiguiente, esta reflexión nos lleva a la necesidad de tener que explicitar claramente cuál es y debe ser el nivel y tipo de capacidad lingüística del paraguayo como el factor per se del éxito educativo y por lo tanto, integral de la persona humana a nivel local, nacional y regional, en base a la igualdad de oportunidades educativas, en términos de lengua,



sexo, edad, raza, procedencia, etc. y las consiguientes líneas de acción que este propósito específicamente requiere.

La situación de la comunidad lingüística, sobre todo cuando ésta presenta grados de complejidad y de diferenciación tan sutiles y decisivos como en el Paraguay, no es sólo incumbencia de una Comisión Nacional de Bilingüismo —aunque ésta puede ayudar al estudio del problema—, sino de cualquier plan estratégico de educación, el cual, sin un diagnóstico de esa realidad, puede ser acusado de tener en vista solamente a destinatarios que supuestamente superaron el problema lingüístico por eliminación de la cuestión guaraní.

Un plan estratégico de Reforma Educativa que solo considere a los castellanohablantes no hace sino agravar los problemas de falta de equidad ya existentes, aumentar el desnivel social, reforzar la desintegración y dejar improductiva a una buena parte de la población.

3.1. Análisis de la situación

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe; sin embargo, el sistema educativo, a lo largo de la historia, demostró su incapacidad para responder a esta realidad sociolingüística del país. Dicho sistema sometía a los educandos a un proceso de alfabetización en castellano, como si esta fuese la lengua materna de todos los niños y niñas paraguayos. Así los oprimían hasta el agobio, para finalmente cortar la lengua propia, en algunos casos; y en otros, conducirlos a una situación de crisis comunicativa, que los lleva a fracasar como sujetos individual y socialmente.

Ahora se cuenta por lo menos con mandatos constitucionales definidos y leyes para actuar en cuestiones legales vinculadas con la problemática lingüística.

En la Constitución Nacional de 1992: i) Artículo 140: El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el Castellano y el Guaraní ii) Artículo 77: La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá, asimismo, en el conocimiento y en el empleo de ambas lenguas oficiales de la República; iii) Ley N° 28 de 10 de setiembre



de 1992, declara la obligatoriedad de la enseñanza de los idiomas oficiales en el currículum educativo de los niveles primarios, secundario y universitario.

La condición bilingüe del país ha suscitado el interés de todos los estamentos de la educación, quienes mediante congresos, seminarios y comisiones en el seno del Consejo Asesor de la Reforma Educativa, han analizado el tema y conjuntamente han planteado la necesidad de que la Educación Bilingüe se constituya en el eje de la misma Reforma Educativa paraguaya. De este modo, un Programa de Educación Bilingüe de Mantenimiento, por primera vez en la historia del país, propone y patrocina la alfabetización de los paraguayos en su lengua materna, sea ésta el castellano o el guaraní.

3.2. El Plan Nacional de Educación Bilingüe

La implementación del Plan Nacional de Educación Bilingüe tiene sus fortalezas y debilidades:

- a) En todas las comunidades existen grupos y actitudes colectivas que impulsan el proceso, grupos y actividades que sienten escasa simpatía por el proceso. Sin embargo, es digno de nota que el cambio que se ha producido hasta ahora es ya muy importante;
- b) La tarea más ardua ha sido y sigue siendo la preparación de los recursos humanos encargados de la implementación. Muchos de los maestros, aunque conocen el guaraní coloquial, no se sienten capacitados para enseñarlo, o sea, llevar a cabo una educación formal en dicha lengua. El necesario programa de capacitación de esos docentes encuentra un sinnúmero de dificultades, sobre todo actitudinales; es en este estamento docente donde la situación diglósica ha calado más profundamente;
- c) Un cambio tan importante como el de transformar un plan de educación monolingüe a otro bilingüe requiere abundantes recursos técnicos, tales como programas, materiales didácticos y textos escolares;



d) La incorporación del guaraní en el Plan Nacional de Educación Bilingüe ha obligado a crear, desde la nada, grandes cantidades de recursos pedagógicos tanto para alumnos como para los docentes en dicha lengua, sin precedentes en la historia de la educación paraguaya. Sin embargo, la cantidad insuficiente, sumada al sistema inadecuado de distribución y provisión de los mismos, ha creado muchos problemas, sobre todo en la modalidad para Guaraní hablantes, en la que muchas escuelas desertan por la carencia de materiales didácticos.

En la implementación del Plan Nacional de Educación Bilingüe la ausencia de una política lingüística sigue siendo definitivamente la principal de sus limitaciones y la más importante, pues esta afecta cada uno de los aspectos de la política educacional.

Las dificultades derivadas de lo expuesto son:

a) La falta de sensibilización en varios estamentos de la sociedad y, específicamente, del sector educativo; lo que se visualiza en una falta de voluntad política para la implementación del sistema bilingüe.

b) La falta de recursos humanos capacitados para apoyar la implementación de la Educación Bilingüe -supervisores, directores de áreas, técnicos, docentes- muchos de los cuales se resisten porque aún están apegados a los antiguos argumentos, modelos e ideologías que no abordaban el tema bilingüe y priorizaban el castellano. La actitud de los maestros formados en esquemas anteriores es en muchos casos tan ambigua y negativa que hasta la transmiten a la comunidad educativa y a los padres de familia, quienes empiezan a dudar de los beneficios de la educación bilingüe.

3.3. Inadecuada aplicación del diseño

La implementación masiva de la modalidad para hispanohablantes parece indicar, contraviniendo los objetivos del Plan, que la castellanización sigue siendo el propósito principal de la enseñanza, aun cuando está comprobada su ineficacia porque, el paraguayo sigue siendo bilingüe o monolingüe guaraní en la mayoría de los casos, a pesar de la escuela. Pero se sigue ignorando a los niños monolin-



gües guaraní, a quienes se alfabetiza en castellano, contraviniendo los mandatos constitucionales.

La escasa cobertura de la modalidad para guaraní hablantes genera conflictos. La poca visibilidad de su proyección a largo plazo causa incertidumbre sobre su continuidad, porque la Educación Bilingüe en las escuelas afectadas a esta modalidad es percibida como un programa “especial”, dirigido a un segmento limitado de la población, que se distinguiría por su pobreza y poca relevancia cultural.

La falta de consideración de la problemática lingüística del país en lo que a planeamiento educativo se refiere, derivó en la redacción de cláusulas que restringen la producción y distribución de materiales didácticos para la modalidad de Guaraní hablantes en la licitación convocada por el B.I.D. para la provisión y distribución de materiales. La carencia, ausencia o distribución tardía de los textos, materiales didácticos, cuadernos y otros, influye tan negativamente en el ánimo de maestros, niños y padres de familia, que se sienten discriminados y optan por dejar la modalidad. Otra consecuencia cuya mención no se puede eludir, dada su gravedad, es que la inexistencia de materiales para la modalidad guaraní hablantes imposibilita la incorporación de nuevas escuelas. Por la misma razón, muchas escuelas se ven obligadas a retirarse de la Modalidad.

Por último, señalamos que es notable la carencia de bibliotecas con materiales de Educación Bilingüe.

4. Perspectivas de futuro

La problemática del bilingüismo del Paraguay no tiene su origen ni se restringe a una problemática educativa. Sin embargo, en el Paraguay la cuestión educativa ha servido de catalizador en la investigación y propuesta de políticas lingüísticas. El bilingüismo es —en opinión personal de este redactor—, una situación de por sí inestable y frágil. Es por ahora muy discutible que se pueda vivir, en cuanto sujeto social, con dos lenguas propias, sobre todo cuando la distancia cultural manifestada en esas dos lenguas, responde a estructuras y categorías comunicativas distintas e inconfundibles. ¿Será que el tan deseado bilingüismo es un camino hacia la in-



diferenciación de sistemas culturales, con la creación de campos neutros e indistintos?

La teoría del “mestizaje” suscribe la posibilidad de creación de una tercera lengua, que sería sincretismo y fusión de sistemas. Sin embargo, esta hipótesis, que por lo demás goza del favor de la ideología paraguaya popular y aun culta, dado el biologismo evolucionista de la metáfora, me parece muy inadecuada y claudicante.

Esta y otras cuestiones no menos dificultosas colocan al bilingüismo del Paraguay en el terreno de la experimentación, cuyos resultados están en vías de proceso. Su indagación es por lo mismo más instigadora y estimulante.

Y merece que le sigamos los rumbos y vericuetos. Es un viaje que vale la pena.

Basándote en la lectura del texto, te invitamos a realizar los ejercicios que te presentamos a continuación:

1. Encierra la letra que antecede a la mejor respuesta o a la respuesta correcta de cada planteamiento. Debes elegir una sola alternativa.

1.1 La lengua guaraní cuenta con una tradición literaria

- a. nula.
- b. breve.
- c. considerable.
- d. larga.

1.2 La literatura guaraní se inicia en el siglo

- a. XVII
- b. XVIII
- c. XIX
- d. XX

1.3 En las Misiones jesuíticas la característica lingüística de la sociedad era

- a. la diglosia castellano-guaraní.
- b. el bilingüismo castellano-guaraní.



- c. el monolingüismo guaraní.
- d. el monolingüismo castellano.

1.4 Una de las características resaltantes de la diglosia en Paraguay según Meliá es que el

- a. castellano es de uso escrito y el guaraní es de uso oral.
- b. guaraní y el castellano son de uso oral y escrito.
- c. castellano es de uso oral y el guaraní es de uso escrito.
- d. castellano y el guaraní son de uso oral pero no de uso escrito.

1.5 La literatura de traducción a la que refiere el texto trata de demostrar que

- a. existen limitaciones para que un mensaje sea dicho en guaraní.
- b. no existen limitaciones para que un mensaje sea dicho en guaraní.
- c. existen limitaciones para que un mensaje sea dicho en castellano.
- d. no existen limitaciones para que un mensaje sea dicho en castellano.

1.6 En relación a la problemática de la escritura del guaraní, el autor considera que

- a. no debe existir normalización de la escritura en cuanto a modalidades ortográficas.
- b. es preciso debatir sobre los sistemas ortográficos de la escritura en los sectores sociales.
- c. corresponde legislar la normativa ortográfica de la escritura a nivel parlamentario.
- d. conviene dejar que el ejercicio de los escritores generalice las modalidades ortográficas.

1.7 El autor considera que la normalización del guaraní debe promoverse

- a. únicamente a partir y a través del sistema educativo formal.
- b. a través de los medios masivos de comunicación, entre otros.
- c. mediante libros oficiales y religiosos tradicionales.
- d. en eventos folclóricos reconocidos por la sociedad paraguaya.

1.8 En 1992 la lengua guaraní es declarada como lengua



- a. nacional del Paraguay.
- b. oficial del Paraguay.
- c. oficial del Mercosur.
- d. histórica del Mercosur.

1.9 Según el autor, la tarea más urgente que tiene que resolver el país en cuanto al sistema comunicativo tiene que ver con la

- a. política educativa
- b. política lingüística.
- c. planificación lingüística.
- d. reforma educativa.

1.10 Para el autor, la estandarización de la lengua permitirá

- a. la eliminación de las variedades dialectales.
- b. la finalización de la discusión sobre la ortografía y la gramática.
- c. tener una única visión sobre la morfosintaxis de la lengua.
- d. el mejoramiento de la intercomunicación pública y usos comunes.

1.11 Las políticas lingüísticas del Mercosur, deberían tener en cuenta

- a. las constituciones de los países y sus tradiciones folclóricas.
- b. el mercado laboral y las instituciones jurídico-administrativas.
- c. la educación formal, informal y el mercado laboral.
- d. la educación formal, las nuevas tecnologías y la tradición popular.

2. Realiza las siguientes actividades en forma individual. Sistematiza tus actividades por escrito.

- 2.1. Explica en qué consiste la diglosia en Paraguay a partir de la lectura del texto.
- 2.2. Describe las características de la diglosia paraguaya.
- 2.3. Menciona tres actitudes vigentes en la sociedad paraguaya con respecto al bilingüismo que señala el autor.



- 2.4. Explica en qué consiste cada una de las actitudes mencionadas. Ejemplifica una de ellas y expresa tu acuerdo o desacuerdo al respecto.
- 2.5. Justifica la importancia del uso de textos escritos en la educación formal.
- 2.6. Explica el estado real del estatus legal de la lengua guaraní según lo expresa el autor del texto.
- 2.7. Establece relación entre la política lingüística y la política educativa.
- 2.8. Menciona las áreas más problemáticas de normalización de una lengua. Señala las causas.
- 2.9. El autor del texto expresa la siguiente afirmación:

En un país como Paraguay con dos lenguas en contacto, que tiene sus peculiares características sociales, económicas y culturales derivadas de este mismo hecho, no hay duda de que los impactos del ingreso a un proceso de integración regional afectarán directamente los usos y prácticas lingüísticas.

¿De qué manera crees que afectará o ha afectado los usos y las prácticas lingüísticas del Paraguay su ingreso a un proceso de integración regional?

¿De qué manera crees que el ingreso de los usos y las prácticas lingüísticas del Paraguay ha afectado o afectará el proceso de integración regional?

2.10. El autor señala que una de las mayores fallas de la educación paraguaya ha sido la condición castellanizante, observada en la mayoría de los planes escolares.

¿Estás de acuerdo con la afirmación expuesta por el autor? ¿Por qué?

2.11. Según lo expresado en el texto, ¿cuáles son las dificultades que enfrenta la implementación del diseño de educación bilingüe en la actualidad?

2.12. Para Meliá, la tarea más ardua sigue siendo la formación de los docentes. Él señala lo siguiente:

Muchos de los maestros, aunque conocen el guaraní coloquial, no se sienten capacitados para enseñarlo, o sea, llevar a cabo una educación formal en dicha lengua.

a) ¿Compartes su opinión? Fundamenta tu respuesta.



b) ¿Consideras que estás capacitado para realizar la tarea educativa en guaraní? ¿Por qué?

2.13. En cuanto a la normalización de la lengua guaraní, ¿crees que es necesaria? Justifica tu respuesta.

2. 14. Si respondiste afirmativamente a la pregunta anterior expon brevemente de qué manera piensas que debería darse dicha normalización.

3. Realiza las siguientes actividades en forma grupal

3.1. Opina y argumenta en cuanto a las siguientes percepciones que según el autor son una actitud generalizada en la comunidad lingüística paraguaya.

a. *El guaraní es nuestra lengua pero no la sabemos hablar bien.*

b. *El aprendizaje del castellano es condición necesaria de aprendizaje formal y escolar, porque el guaraní carece de términos para la vida moderna.*

c. *El castellano es medio de progreso social y económico.*

3.2. Debate sobre el siguiente punto:

La sociedad paraguaya, ¿se considera una comunidad bilingüe?, ¿es una comunidad bilingüe o pretende ser una comunidad bilingüe? Fundamenta tus opiniones.

3.3. Piensa y escribe un texto que desarrolle las ideas implicadas en la siguiente afirmación del Meliá:

El Paraguay tiene en sus lenguas- y de un modo especial en la lengua guaraní y en la castellana- un tópico de su modo de ser cultural y social que es memoria y futuro.

Luego, en plenaria lee y comparte tus producciones.

3.4. Ejemplifica situaciones que reflejen, en la actualidad, la siguiente afirmación del autor:

La situación de las lenguas habladas en Paraguay está lejos de ser equilibrada y equitativa.

3.5. Elabora con tu grupo una propuesta que contribuya a alcanzar el equilibrio y la equidad lingüística de los hablantes.

3.6. Intercambia opinión con los miembros de tu grupo respecto al siguiente pensamiento expresado por Meliá:

En cuanto a la literatura propiamente dicha, de momento el guaraní usa de ella como soporte de prestigio de la lengua y prueba de sus posibilidades expresivas. En este campo hay que incluir la literatura



de traducción, que es el intento de mostrar que todo puede ser dicho en guaraní y que esta lengua puede asimilar otras expresiones y transmitirlos a sus hablantes y lectores para enriquecer sus vivencias y conocimientos.

3.7. Con respecto a la ortografía del guaraní, el autor señala que los sistemas ortográficos vigentes presentan diferencias de poca consideración, que no entorpecen a la lectura, por lo cual aconseja no demorarse en largas discusiones al respecto y dejar que la práctica y el ejercicio de los escritores generalice una u otra modalidad.

¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

Con base en las diferentes apreciaciones del grupo, establezcan consensos que les permitan asumir posturas como grupo acerca de la ortografía del guaraní, y que sirva como un aporte por parte de los docentes para la normalización de la lengua guaraní.

3.8. Meliá señala como un “peligro” para la preservación de la identidad cultural del Paraguay la enseñanza del portugués.

En relación a esta expresión manifiesta al grupo tus percepciones y opiniones acerca del tema.

3.9. La teoría del “mestizaje” presenta la posibilidad de creación de una tercera lengua, que sería una especie de sincretismo y fusión de sistemas.

Manifiesta tus puntos de vista respecto a la posibilidad citada y comparte tu parecer con el grupo.

3.10. Considerando que el desafío educativo del Paraguay es bilingüe por definición, y teniendo en cuenta la extensión del uso de las lenguas oficiales: guaraní y castellano, realiza con tu grupo una propuesta sobre:

- a) El nivel y tipo de capacidad lingüística del paraguayo requerido para asegurar el éxito educativo.
- b) El tratamiento del bilingüismo en el sistema educativo nacional.



Parte 2

La tendencia actual más difundida, alejada de enfoques clásicos, es la de utilizar la literatura en clase como una actividad expresiva más; siendo su fin el de fomentar diversas competencias en los y las estudiantes. Se trata, pues, de utilizar la literatura como vehículo real para enseñar, así como se utilizan también para este fin, por ejemplo, una conversación, la lectura de un periódico o la explicación del docente.

El texto literario se puede trabajar con el fin de mostrar contenidos o para mejorar tal o cual competencia. Cuando un docente lleva a clase una obra teatral, un poema o un cuento es porque, seguramente, está pensando en que sus estudiantes se sentirán más atraídos por ese texto antes que en otro. Por eso, el o la docente no puede contentarse con presentar un texto literario cualquiera y que sus alumnos respondan y se sientan interesados; debe de buscar textos que los motiven en gran manera.

En ese sentido, es importante elegir un texto con un léxico adecuado y que parta del bagaje cultural de los y las estudiantes. El o la docente tiene que conocer los gustos y los intereses de sus alumnos: a unos les puede interesar los poemas de amor, a otros el cómic, la literatura de aventuras, los microrrelatos, etc.; partir de lo lúdico, jugar con rimas sencillas, apoyarse en dibujos (literatura infantil), música y texto, imágenes y texto, etc. Las posibilidades pueden ser infinitas, sólo se necesita llevar a clase un concepto más dúctil y apropiado del texto literario.

La motivación es una razón de peso para llevar el texto literario a clase, pero no se debe caer en el error que sería presentar estos textos/actividades como objetos aislados, con el único fin de conseguir propósitos lingüísticos, discursivos o culturales. En este punto, la labor del docente o la docente es fundamental. Sólo él o ella puede conseguir que tras una tira cómica de Mafalda o Condorito, una canción o una película con subtítulos, aparezca, según la edad, un cuento infantil, un poema o la representación de una pequeña obra de teatro; y lo que es más importante, que se manifieste en



sus estudiantes el interés por leer autónomamente, es decir, fuera del ámbito escolar.

Las expresiones literarias han sido creadas para perdurar en el tiempo, en cierto modo, para permanecer insobornables. Así, es posible que una persona se encuentre en un día con diez personas distintas y a cada una de ellas salude de formas diferentes. Sin embargo, un poema, una canción, un chiste (¡cuántas veces nos hemos equivocado al contar uno y hemos tenido que empezar de nuevo!), deben de mantenerse invariables; además esta invariabilidad no solo afecta a las palabras, sino también al sentido, a la estructura, ritmo, etc. Todo este trabajo fuera y dentro del aula, si se presenta como un corpus definido, servirá para crear en los estudiantes un criterio, un gusto y una habilidad por el hecho literario para toda su vida. En otras palabras, se formará en ellos una cierta competencia literaria.

La competencia literaria no solo debe ser la capacidad de los estudiantes (y de sus docentes) de saber comprender, interpretar y disfrutar de un texto literario, sino que esa habilidad se debe de hacer extensible a la capacidad para expresarse, por escrito o de manera oral, a partir de un texto literario y estar preparado para cualquier debate o actividad, incluso creativa, que pudiera generar ese texto.

La importancia de la competencia literaria radica en que, a pesar de que la literatura se utiliza para implementar la competencia cultural, discursiva o lingüística, se ha de reconocer que todas estas competencias se pueden incrementar y adquirir por otros cauces. En cambio, hay ciertos aspectos, como el goce estético, lo lúdico y lo artístico en la literatura, que sólo es posible generarlo e implementarlo a través de la propia literatura.

La competencia literaria implica reconocer el texto desde tres dimensiones:

a. La estética – artística: con la intención de analizar la obra literaria desde una perspectiva de arte. Arte en la que se ha utilizado la lengua como materia prima para la creación de una obra bella. En esta dimensión se analizan los



recursos que ha utilizado el autor o la autora del texto para lograr captar la atención de los receptores de la obra. Este análisis permitirá el desarrollo del pensamiento creativo de los/as estudiantes.

b. La sociocultural: A través de las obras literarias en se reflejan las características sociales y culturales. El análisis de las obras desde esta dimensión permite conocer, comprender, aceptar y valorar las peculiaridades de la sociedad. El romanticismo, las luchas internas, la unidad nacional en momentos de peligro, las desigualdades sociales, la problemática de la tenencia de la tierra, el tratamiento de la mujer, etc. son reflejadas en las obras literarias y muchas veces, al no tratarse estos temas en las aulas, no existe una interpretación cabal de la compleja realidad social en que nos desenvolvemos como pueblo. Este análisis favorecerá en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.

c. La lingüística: En los textos auténticos (poemas y narraciones diversas) se utiliza la lengua con intenciones comunicativas. Este hecho asegura la posibilidad del estudio de las características lingüísticas genuinas del castellano o del guaraní.

El análisis de los textos literarios, desde las tres dimensiones, ofrece a los y a las estudiantes la posibilidad de desarrollar sus capacidades de comprensión oral y escrita. Por su parte, estas capacidades impulsarán el desarrollo de las de expresión oral y escrita.

A continuación, se proponen dos textos para:

- a. Disfrutar de la lectura.
- b. Realizar la lectura reflexiva y crítica.



Texto narrativo en castellano

La libreta de almacén

Mario Halley Mora

Cuando me mudé a aquella casa que por mucho tiempo estuvo en venta, y para la cual no apareció ningún comprador (yo) sino cuando rellenaron una zanja carcomida por la erosión que amenazaba tragarse el patio, descubrí que en el inevitable trastero, los últimos habitantes habían dejado los también inevitables trastos inservibles. Una silla rota, un retrato con los marcos comidos y los vidrios rotos de un personaje bigotudo y de mirada triste; un montón de libros deshojados e incompletos, etc., etc.

Revisaba aquellos libros con la esperanza de hallar algo valioso, o por lo menos útil, cuando encontré el cuaderno, vulgar, de “una raya” y de 20 hojas. Y bastante manoseado. Con primitiva letra de almacenero, tenía escrito en la tapa: Libreta de Almacén.

Después de hojear rápidamente el cuaderno, pensando que aún tendría hojas útiles – soy bastante avaro, lo confieso – y cuando lo iba a tirarlo, porque no las encontré, se me ocurrió una idea, vaga e imprecisa al principio. ¿No estaba escrita acaso en esa monótona, lista de compras a créditos vulgares, la historia de una familia? Al fin de cuentas, uno está hecho de lo que come.

Volví a estudiar el cuaderno, o la “libreta”, en la primera página, que llevaba fecha del 20 de setiembre de 1945, en cuyo día se iniciaron las relaciones comerciales entre los antiguos habitantes de la casa, y el almacenero. Prueba de ello es que, antes del azúcar, el arroz y el aceite, la columna correspondiente al 20 de setiembre, empezaba con esta anotación: “Un cuaderno de 20 oja de una raya – 5º céntimos” es decir que las compras a crédito, empezaban con la adquisición del cuaderno mismo. Las anotaciones del 20 al 30 de setiembre, eran una monótona sucesión de lo mismo, las rutinarias compras de una ama de casa bastante ahorrativa (compraba por cuartos de kilo), por lo que se me ocurrió que había sido demasiado fantasioso al querer adivinar a través de esa libreta, cómo eran y qué hacían los desconocidos habitantes de la casa. Sin embargo,



volví a repasar la lista de esos diez días, y me fijé en un detalle: el 21 de setiembre estaba anotada una compra: “crema de lustrar negra: 30 céntimos” y otro: cada día, religiosamente, se anotaba: “UN Alfonso XIII: 10”. Empezaba a tomar forma la imagen de ÉL. Era cuidadoso de su aspecto personal, pero ahorrativo, pues prefería lustrarse él mismo los zapatos antes de pagar a un lustrabotas.

Además no era viejo, como lo demostraba el hecho de fumar un paquete por día de Alfonso XIII, de poderoso tabaco negro. Posiblemente era un empleado, pues si hubiera sido obrero, no necesitaría lustrarse los zapatos, o simplemente no los tendría; y ese fumar mucho, hablaba de un trabajo monótono, de oficina. ¿Y ELLA? Me desconsolé pensando que la libreta no traía una sola anotación que diera la clave de su presencia. Posiblemente – pensé – ni si quiere existiese que ÉL fuera solterón. Sin embargo, el 4 de octubre de 1945, aparecía una compra reveladora: “Hilo N° 16 y 3 pliegue de papel de color: 50”.

Un barrilete, claro. Entonces, allí había un niño. Y si había un niño, y un hombre que fumaba un paquete por día y se lustraba los zapatos, también debería aparecer una mujer: esposa, madre. Pero nada aparecía que se refiriera a ella. ¿No existía... o se resignaba a no existir? Suele suceder: la mujer que se casa, que se anula, que no pide nada para sí, que vive para el marido y para el hijo, sumisa, doméstica, ama de casa de cucharón y plumero.

Dí por sentada la presencia de esta mujercita que hacía del amor un camino de sacrificio y renuncia, y tuve a la familia reconstruida. Pero no tanto, debería conocer primero la edad del hijo para deducir la de los padres. El 14 de octubre, encontré una anotación “Un cuaderno de doble raya: 50”. Para las tareas escolares del hijo, desde luego, y de “doble raya”, es decir, de un tipo que solo se usa en primero o segundo grados. Entonces, el chico estaría entre los 6 y 7 años. Partiendo de allí, hice mi imaginación mental de la familia: ÉL, no más de treinta, flaco (compraban por cuartos de kilo), serio y formal (nunca se anotó ni siquiera una botella de cerveza) y amante de su hijo (le hacía barrilete...). ELLA, menudita, desdibujada, humilde, joven de cuerpo, vieja de corazón. EL NIÑO, de seis o siete años. En fin, un trío común y corriente.



Pensé que ya debería darme por satisfecho. Que ya nada me daría de aquellas vidas antiguas la sucia libreta de almacén. Hasta que el 12 de noviembre encontré dos anotaciones que salían de la rutina: “2 cafiaspirina - medio litro de alcohol rectificado: 1,80”. Uno de los tres había enfermado. Pero ¿quién? La respuesta, estaba en las anotaciones del día siguiente: 13 de noviembre: “Un trompo, metro y medio de liña para pescar: 25”. El enfermo era el chico. Lo estaban sobornando para tomarse el jarabe. No podía ser de otra manera, pues si uno de los padres estuviera en cama, no sería el momento de comprarle un chiche al nene. ¿Se habría repuesto?. Examiné las compras de los días siguientes, 14, 15, 16, 17 de noviembre, y eran las de rutina. Pero el 18, a este se sumaba un artículo que nunca apareció: “Un jabón palmolive: 1,50”.

Volví atrás, y comprobé que todas las compras anteriores de jabón, se referían al vulgar jabón de coco de 20 céntimos. ¿Por qué de repente un jabón de lujo? Quedé desconcertado y examiné la hoja del 18 de noviembre, más cafiaspirina. El chico seguía enfermo. Entonces, surgió la respuesta: visitas. Visitas que iban al baño a lavarse las manos. Visitas a quienes se tenía vergüenza de mostrar miseria: un médico, tal vez un médico amigo y generoso, a quien por lo menos se le debía un homenaje de una jabón perfumado para las manos. Entre el 18 y 30 de noviembre, a primera vista, la libreta no ofrecía nada sobre el curso de la enfermedad del chico. Sin embargo, un detalle surgió, sutil y peligroso. El padre ya no compraba un paquete diario de Alfonso XIII, sino cada dos días. Además, sumando las compras, se notaba que se habían reducido. Se estaban limitando a lo esencial. Ahorraban. Lo del chico debió ser grave. Y más adelante, esto pareció confirmarse. Estaba anotado el 6 de diciembre, con la letra primitiva, pero tan plena de vitalidad de aquel oscuro almacenero que, por lo visto, tenía corazón: “Efectivo: 50,00 guaraní” Había tenido que recurrir a un préstamo.

Del 7 al 15 de diciembre, no aparecía absolutamente nada, ni siquiera la sacrosanta compra de cigarrillos, ni lo más elemental para comer. ¿Habrían llevado al chico al Hospital?

Con ansiedad, miré la página siguiente, que era la última que fuera utilizada. Llevaba fecha del 22 de diciembre, y la letra del almacenero aparecía un poco más temblorosa:



“ 2 paquete vela esperma, larga. Medio metro de cinta negra. Efectivo: 50,00 (obsequio de la casa).

Texto narrativo en castellano

Anamaria

Félix de Guaranía

Anamaria omboguejy iñakã arigua ha oguapy opytu'u. Pyharevete oñembisoramohína oñandumavoíkuri. Ha upéi, ku jepe'a ombo'íramo. Oikutukutu chupe ha pe hambeypy ha'ete ku ojekapátava.

Jepevénte upéicha, nde'írikuri mba'eve Hosedolórepe. Maerã piko oipy'apyreíta chupe, chakeko ha'e naiko'eporãikuri avei. Mba'e nipo oime nombopire porãvéiva chupe oikóvo, are guivéma. Pyhare oujepi ojahu, ho'u ho'úva ha oñeno oke. Oñe'ëramo chupe, ojeahy'opykaráinteva, térã katu oñemonge. Ndaha'évéi ku ymaveguaréicha oguapýmiva opita ha oñomongeta hendive. Térã oipytyvõ chupe oipovã haæua mandyju. Ýrõ katu, omokyrýi ha omuña chupe okupére. Upéi oñenómi kapí'ipépe ha oipapa hikuái mbyjaita om-yanyhêva ára.

- Rehechápa amóva – he'ími Hosedolóre – upéva ha'e ñane mba'e, ñande rekove ohesapéva. Jajuejaha 'ára, ogueva'erã.

Sapy'ánte katu, opurahéi chupe emilianore. Ha ku omongeasy javehína chupe, ojeréva ohetû ipytí'a, ijajuraguy, inambikupe...¡ipy'a renyhêngue! Néine katu ojejopy hese ha oñepyrû omboguejy mbegekatu hetére ipo...!

- ¡Nána, Hosedolóre! Chemopirĩmbáko.

Ko'ágã imandu'ávo, Anamaria ndoikuaaporãi pe oñandúvapa angapyhy terãpa temimbyasy. Amo ipy'a ruguápe osovaicha...mba'e nipo! Osapymíramo ohecha Hosedolórepe oñembosyvacha'í, oma'ê hese ha... ohóvaicha hapykuévo peteí ñu opava'yvare, ko'ýte michímichíve.



Opu'ãse oñani hupytyvo, hákatu mba'e nipo ojehu ichupe. Ndaikatuí omomyí ijyva, hatãmba ichugui hetyma. Ipohýi iñakã. Osapukái ipy'aite guive ha iñe'ê nosêi ijahy'ópe. Oñeñandu ho'ávaicha, ho'avérõ ha ndo'apái. Ndohechavéi, noñeñanduvéi. Ñaimo'ãvoi ku ndahetéiva ha hi'ágã ovevéva pe araire...

Ikepeguáicha ohasa hesa renonde rupi hekovekue. Ojecha imitákuña'iramoguare, oikuaa ypyramoguare Hosedolórepe. Iñepyrûrã ohechámi chupe eskuéla rapére. Ha peteî jevy oipytyvõ chupe ohasávo yno'õngue, okyguasu rire. Ha upete guive oñoha'arõmi. Oguerekópe gueteri ikarape, Hosedolóre oguerahámi chupe ijapyri. Upéinte ohechajey chupe yvy rupi, ikarapépe nipo oisu'ura'e mbói ha omano. Heta ombyasy hendive, ndaha'etí ohojeýtare yvy rupi. Ohechánte Hosedolórepe hasê ha upéva opoko ikorasõre.

Peteî árape oha'arõ Hosedolórepe haimete ka'arupytû meve. Ha ndojekuaái. Ndoúimarõ osê oho ha'eño. Py'a tukytúkymante anga omoirû chupe tapére. Upe pyhare ndokeiete, ko'ëntema oipota oikuaa haæua mba'épa ojehura'e Hosedolórepe.

Upe guive ndohechavéi chupe. Are riréntema oikuaa itúva omondohague chupe omba'apóvo itióndi Paraguaripe. Tuichamaháje, he'i, ha ndaipu'akavéima hese omongaru ha omonde haæua. He'i aveíje omondoha ta'yrape oiko porãve haæuame, oñakãrapu'ã haæuame, ani haæuame kokue raso jeýnte oiko chugui.

Ojoapykuéri ohasa ha ohasáva 'ára ha ko'ýte ikangykangyve mandu'a oguerekóva hese Anamaria. Mba'ere jepepa nde'imo'ái, amo iñapytu'û ruguágui ndoje'oivaha héra ha oñeporanduvaha mamóipo oime. Sapy'ánte katuko he'ivoíva ojupe, ko'ágã tuichapámava ha'eva'erãmo'ã iñembokiha. Péro Ñandejára oikuaa ojapóva. Ha'ekuéra voi ave, ovaraka'e hikuái Mbokajatýgui Sotoruguápe, isy oguerekohápe yvy pehënguemi itúva ohejava'ekue chupe. Ko'ágã ikuñataíma ha oje'e hese iporãha.

Anamaria ojepokapoka jepi, oñembesu'u ha oñeha'ã ombohasa pe mba'e rasyete hambeypy ojopýva. Jepevénte upéicha, mandu'aeta ojehykuavo iñapytu'ûme ha omyangekói ikorasõ.



Peteî aretépe, pyhareve asaje, oîhína Huanapávla rógape. Ikakuaa irûngue, hembiahyu porã upe Huanapávla. Upe árape ojerure chupera'e ohomi haæua omopotî hendive hóga ha ombosako'i tembi'u, oguãhêtaguihína tren ka'arúpe ikvyvy omba'apóva Paraguáype.

Ha péichanteniko, oiko pe oñeimo'ã'yva'erã. Oguãhêmi ohóvo Huanapávla kyvýndi... ¡Hosedolóre! ohechávo oikuaa. Ikorasõvo he'i chupe ha'eha. Noimo'ãinte. Kóva katu mba'éntema. Oñandu pe ikorasõ osêta katuete ijuru rupi. Osêsemo'ã ohorei ha upépe ojekutu, hapovaramoguáicha. Pe tata oimo'ãva'ekue oguéma ikorasõme, oñandu ojepota ha osununu huguy rapére omuendy haæua hova.

- Péina amóko oúma hikuái – he'i Huanapávla ha osê okápe ohuvaitívo chupekuéra.

Anamaria opytánte okême oryrýi osusú, oñeha'ã opáicha ipy'aguapymi haæua. Oñemo'aguí oguñvévo hikuái ohechakuaa, umi Hosedolóre resa tatapyicha hendyha hese. Ha'e nipo ohechávove ichupe, ha'eichaite aveira'e.

- Hosedolóre – ha'eraê omondoro ijahy'o, ha oñandu, ndaichuguírivaicha osê pe iñe'ê.

- ¡Anamaria!

Hosedolóre ombohasa chupe ipo ha Anamaria ndoikuaái mba'éichapa oñomíta chugui pe oñandúva. ¡Anímora'e ohendu ikorasõ ryapu!

Anamariágui omondoho imandu'a pe temimbyasy ojokapáva hete. Ho'ajeývaicha araíre. Noñeñanduvéi, ha'ete ku oveve mba'éva ha oñuvajey, ndaijokohái, umi ymaguare pe iñakángatu.

Imandu'a omendáramoguare. Mokõivéva, ha'e ha Hosedolóre, oñokuãre karai hue renondépe. Upéi tupaópe. Upe riremínte hógapema. Pe ogami Hosedolóre ojavova'ekue mokõivépe guarã. Upépe oikove haæua oñondive vy'a ha vy'a'yme, iporã aja ha ivai



jave. Upépe okakuaa haæua imembykuéra ha upépe ho'a haæua omano, uguãhémarõ 'ára upéicha haæua.

Anamaria ndoikuaaporãi mba'épa ojehu ichupe.¡Oimeva'erã pipo hapicha kuña ohasa ko ha'e ohasáva, oñandu ko ha'e oñandúva. Ndaipórico hasy'ýva chupe ha oñandu peteĩ hakuvo asýva osyry pe hetymáre. Osapukái ha ijahy'ópe jeýnte opa iñe'ê.

¡Ha, Hosedolóre! Hi'ãitente piko chupe oími ijypýpe, hendive, toipychymi chupe hye, tojopymi chupe iñakã, tombyakumi chupe ipy, tojokomi chupe ikorasõ perere, kavaju ra'ýicha opopóva ipyti'a ryepýpe.

Ogueru rire jey ipytu – ha'e ndoikuaái are rirépa – ha oipe'a hesa, jepeve ojechauka chupe kuarahy, Hosedolórepe raêvete ohecha. Ojeka ijuru ári pukavy ohechaukávo ichupe ijyva 'árigua. Ha vy'águi, tesay omyaký hova, ohupapóvo ipopytépe imembymi, oúvaramo jepe kapi'ipépe, oipe'a peteĩ tape ipy ha iporáva hekovekuérape guarã.

La crítica sociológica en las obras literarias

Lo siguiente es una cita directa del texto “Fundamentos de Lingüística”, de Domingo Tavarone:

“Se deben diferenciar, por un lado, los aspectos sociológicos de una obra y, por el otro, la crítica sociológica propiamente dicha. Al primer campo pertenece el estudio de la difusión de las obras, el impacto social de cierto tipo de literatura, las razones de la vigencia de algunos géneros (por qué motivos de tipo histórico – social se lee actualmente menos poesía que ensayo, etc.).

En cambio, la crítica sociológica procura responde interrogantes como:

- *¿qué indicios de la sociedad a que pertenece puede observarse en determinada obra?*
- *¿tal género literario es reflejo de tal circunstancia social?*



- De qué modo la obra literaria responde y está condicionada por su tiempo?

Llevando la crítica sociológica a sus últimas consecuencias, una obra literaria sólo puede ser cabalmente comprendida en el contexto histórico del sistema social en que se da; así la evolución de la literatura resulta un reflejo de la evolución de la historia en general. De ello resulta que el valor estético de las obras literarias depende de un proceso más general y amplio: el desenvolvimiento histórico de los valores estético-literarios”.

Evidentemente, el autor o la autora de un texto literario está inmerso/a en un contexto social y cultural que condicionan su visión de la realidad, lo cual refleja en su producción. Así tenemos obras literarias, que aunque tengan la intención de transmitir una situación romántica por ejemplo, reflejan el tratamiento de la mujer en la sociedad, el tratamiento de las personas de edad avanzada, las costumbres sociales propias de sectores urbanos o de sectores rurales, etc. Otras obras tienen, abiertamente, la intención de transmitir una situación social determinada. Así tenemos poemas o narraciones que hablan de la problemática de la tierra, los problemas de la familia, las luchas internas en la sociedad paraguaya o la unidad de la sociedad nacional en situaciones de conflictos internacionales, etc.

La realidad social, entonces, es reflejada en cualquier tipo de obras literarias y este análisis puede ayudar a los y las estudiantes no solo para conocer nuevas realidades sociales y culturales sino para generar o desarrollar en ellos/as el pensamiento crítico y reflexivo acerca de la problemática de la sociedad en que vive.

Para trabajar en grupo:

1. En relación al texto “La libreta de almacén”:

i. Identifiquen rasgos propios y característicos de la sociedad paraguaya que están reflejados en la obra.



ii. Identifiquen alusiones a modos de pensar y actuar de personas de la vida real que están representadas a través de los personajes de la obra.

2. En relación al texto “Anamaria”:

i. Subrayen expresiones que denotan rasgos de la ruralidad en Paraguay.

ii. Entresaquen expresiones que refieren al tratamiento de la mujer en la sociedad paraguaya.

Para trabajar en forma individual:

1. Indica la funcionalidad de estos dos textos para la enseñanza de contenidos propios de las áreas académicas.

2. Reflexiona y comparte posteriormente con tus colegas acerca de la importancia de la lectura frecuente de textos literarios.

Parte 3

Actividades de aplicación

Con base en lo trabajado en el Módulo 5 “Comprender para disfrutar”, te proponemos que elabores una producción literaria relacionada con tu área y que planifiques un proceso didáctico en el cual puedas utilizar el texto redactado. Para el efecto, te sugerimos las siguientes acciones.

1. Identifica y selecciona de tu programa de estudio una o más capacidades de tu grado/área que posibiliten la utilización de textos literarios.

2. Selecciona textos literarios que te permitan orientar la o las capacidad/es seleccionada/s.

3. Analiza los textos seleccionados.



4. Diseña la estructura del texto literario que elaborarás, teniendo como referente los textos analizados.
5. Redacta un texto literario en congruencia a la estructura definida en la fase del Diseño.
6. Ajusta el texto elaborado en coherencia a tus intencionalidades y a las técnicas de la redacción de textos literarios.
7. Planifica un proceso didáctico que te permita utilizar el texto literario elaborado en el desarrollo de la/s capacidad/es seleccionada/s. Durante la planificación, es importante que definas actividades de aprendizajes de comprensión y producción de textos literarios.

Fuentes consultadas

AGUIAR E SILVA, V.M. (1980). Competencia lingüística y competencia literaria, Madrid, Gredos.

CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid, Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

DE GUARANIA, F. (199?). El Cristo de collar y otros cuentos. Asunción: Centro Editorial Paraguayo.

GUERRA, O. y HERNÁNDEZ, J.M. (2002). "La animación a la lectura de obras literarias", Glosas Didácticas, 8. Disponible en: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n8/lectura2.html>

HALLEY MORA, M. (199?). Cuentos y microcuentos. Asunción: El Lector.

LÁZARO CARRETER, F. (1980). "La literatura como fenómeno comunicativo". En LÁZARO CARRETER, F., Estudios de lingüística, Barcelona, Crítica, pp.173-192.



MELIÀ, B. (2010). Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica de Asunción.

PLÁ, J. (1976). Literatura paraguaya del siglo XX. Tercera Edición.

SUÁREZ, V. (2001). Literatura Paraguaya 1900 – 2000. Expresiones de los Máximos Representantes Contemporáneos. Servilibros: Asunción.

TAVARONE, D. (1988). Fundamentos de Lingüística. Madrid: Cátedra Ediciones.







1.6. Módulo 6: Comprender para transformar

Introducción

La transformación que las escuelas o colegios deben sufrir para impactar en las personas a quienes forman tiene que ver con las nuevas demandas sociales hacia la institución educativa. Si, antes, la sociedad esperaba que la escuela enseñe a los niños a leer y a escribir, y a manejar las operaciones matemáticas básicas, ahora esta misma sociedad solicita de la escuela (o el colegio) nuevas formas de enseñanza y nuevos contenidos de enseñanza, como, por ejemplo, los valores.

Ante esta nueva realidad, la institución educativa necesariamente debe transformarse, pues no puede seguir funcionando con la misma lógica de siglos pasados y pretender dar respuesta a los nuevos requerimientos que cada vez más se imponen con mayor fuerza.

Sin embargo, si bien es cierto que la sociedad actual demanda cada vez más y mejor educación, incluyendo una serie de contenidos nuevos para la enseñanza, es necesario destacar aquellos aprendizajes que son considerados claves para la formación de la persona y asegurar que todos los y las estudiantes, sin excepción de ningún tipo, logren desarrollarlos. Esos aprendizajes básicos serán la base para asegurar otros con mayor grado de especificidad y asegurarán el equilibrio de capacidades básicas entre los y las estudiantes independientemente de su origen social, cultural o económico.

Se han presentado hasta aquí dos nuevas realidades que la institución educativa debe encarar en la actualidad y son ejemplos de las bases que justifican las necesarias transformaciones que se deben dar en los colegios y escuelas del país.

El Ministerio de Educación y Cultura es consciente de esta realidad y propone, en el marco de Campaña de Apoyo Pedagógico a



Docentes en Servicio, el módulo “Comprender para transformar” con la intención de ofrecer un espacio para analizar los procesos necesarios y a los escenarios que deben presentarse para que se produzca la transformación en las prácticas pedagógicas en el aula y en la escuela. Estas prácticas refieren tanto a las actividades académicas como a las acciones y actitudes que se desenvuelven en la interrelación entre los diferentes actores educativos.

Este módulo, el sexto de la serie, constituye la síntesis de los cinco anteriores trabajados durante la campaña dirigida a docentes. Puntualiza que las transformaciones educativas no se realizan desde una sola vía ni es de efecto vertical (unos cuantos planifican y otros cuantos lo ejecutan, a veces sin un diálogo fluido o sin marcos referenciales compartidos); al contrario, las condiciones que se imponen para que se produzcan las transformaciones educacionales deben referir, principalmente, al empoderamiento de todos los actores involucrados en los procesos educativos.

En nuestro país, desde hace unas décadas, se habla insistentemente en la necesidad de incorporar transformaciones al sistema educativo. La primera lectura que se da de este hecho es que la sociedad no está satisfecha con la actual situación educativa en Paraguay y, por tanto, destacan la importancia de plantear “ajustes”, “reformas”, “innovaciones”, etc. Uno de los aportes de ideas paraguayas acerca de lo que debe ser la educación en nuestro país lo ha hecho el educador Ubaldo Chamorro. Precisamente, en la primera parte de este módulo se propone un texto de este pedagogo compatriota, acompañado, como en los módulos anteriores, con ejercicios de pre lectura y post lectura. Los de post lectura refieren a la comprensión del texto (en sus niveles literal, inferencial y valorativo) y a la aplicación de su contenido en el contexto de la experiencia inmediata del docente.

En la segunda parte del módulo se propone un texto de reflexión sobre las condiciones necesarias para que, por un lado, la institución educativa se transforme y, por otro, produzca transformaciones en toda persona que en ella asiste. Acompaña también a este texto un repertorio de ejercicios de aplicación y reflexión.



La tercera parte del módulo corresponde a una aplicación de los conceptos desarrollados en los cinco módulos anteriores en relación con la “transformación”, es decir todos los propósitos de la “comprensión” desarrollados durante la campaña en el año 2010 (aprender, pensar reflexivamente, comunicar, vivir, y disfrutar) tienen sentido en tanto son válidos para transformar las prácticas pedagógicas y así mejorar los procesos y resultados de aprendizaje en los y las estudiantes.

El Ministerio de Educación y Cultura confía en que la participación activa de los docentes en la lectura y aplicación de los conceptos desarrollados en este módulo dará un cierre digno a la formación docente en servicio desarrollada durante el presente año y se hará realidad el sueño de los dos educadores paraguayos: Ramón Indalecio Cardozo, con quien se inició la serie “Comprender” y de Ubaldo Chamorro, con quien se está concluyendo, en relación a la Nueva Escuela Pública Paraguaya.



Parte 1

Antes del inicio de la lectura

El texto que te presentamos a continuación refiere a las características que refleja una escuela transformadora con miras a lograr aprendizajes significativos y transferibles. Antes de leer el texto, te solicitamos que respondas, en forma oral, las siguientes preguntas.

- ¿Qué te sugiere la expresión “escuela transformadora”
- ¿Cuáles serían a tu parecer las características de una escuela transformadora?

Realiza la lectura silenciosa del siguiente texto

“Componentes de la nueva escuela”

La escuela como museo

“Si vuestra escuela parece un museo o una exposición, es porque los adultos tienen miedo de hacer uso de las cosas.

Nunca deben romperse, ni ensuciarse y sobre todo deben tener siempre un aire de cosa nueva.

A menudo, uno tiene la impresión de que las cosas poseen un valor sagrado sobre la gente y la gente las sirve en lugar de servirse de ellas”.

Sorel Cansen y Jesper Jensen
Editorial Nuestra Cultura.
Madrid, 1977.

Organización Pedagógica

Construir un movimiento pedagógico nacional para una NUEVA ESCUELA, implica pensar en la organización pedagógica. Esta su-



pone, a su vez, poseer un concepto diferente de aprendizaje. Toda práctica educativa conlleva un conjunto de conceptos o ideas que la orientan. Así, en la práctica pedagógica tradicional, los conceptos e ideas que orientan a la misma reducen el aprendizaje a la mera memorización de la información.

En el marco del movimiento pedagógico nacional y en la perspectiva de la NUEVA ESCUELA, es necesario colocar al/la niño/a y a su realidad, a todo su entorno, en el centro de la práctica pedagógica. Y considerar la diversidad cultural y lingüística en la cual se sitúan sus experiencias de aprendizajes, no solo como un recurso pedagógico más, sino como un elemento inherente al propio desarrollo individual y social de los educandos.

En este sentido, en la NUEVA ESCUELA, las interacciones y prácticas que en ella se generen deben contribuir al desarrollo y enriquecimiento permanente de los pueblos y culturas que componen el país. Debe cambiar la memorización de la información, muchas veces sin mayor significado, por actividades auténticas, promisorias, en las cuales el niño y la niña, a partir de lo que conocen, vayan expandiendo el alcance de sus experiencias y competencias para actuar creativamente en un medio social complejo, enmarcado por un flujo constante de comunicación intercultural.

Desde esta perspectiva, la organización pedagógica es un conjunto articulado de conceptos, criterios, materiales y procedimientos evaluativos para que los educadores desarrollen una práctica en el aula, garantizando un efectivo aprendizaje de todos los educandos, asumiendo y respondiendo a sus diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, sociales y de género. En consecuencia, la organización pedagógica debe reconocer la diversidad cultural y lingüística de nuestra sociedad paraguaya.

Esta organización pedagógica, propia del movimiento pedagógico nacional, presupone la organización y el funcionamiento articulado de los diversos componentes de la práctica educativa en el país. Condición ésta necesaria para que el/la educador/a pueda incrementar el aprendizaje de los educandos, mejorar sus condiciones de trabajo y su desempeño profesional.



Por lo tanto en la NUEVA ESCUELA, los componentes de la organización pedagógica son:

- la práctica docente,
- la ambientación y disposición del aula,
- el diseño de los materiales y los módulos-guías,
- la organización de los aprendizajes,
- la evaluación de los aprendizajes,
- la orientación del trabajo de los alumnos/as,
- la gestión escolar en su conjunto.

Ellos deben ser considerados explícitamente en la perspectiva de una educación intercultural constituyendo un elemento inherente al desarrollo de la pedagogía nacional.

“El aprendizaje”

OPINAN LOS CHICOS

“En el sistema educacional actual el profesor está arriba, dicta la clase y el alumno tiene que asumir un rol pasivo.

El alumno no participa aportando ideas, tratando de aportar algo sino que toma apuntes, escucha lo que dice el profesor y tiene a la fuerza que decir que sí”.

Daniel Tutti, 17 años

*En la división no hay debate.
Al no haber debate, el alumno no puede crear.*

Ernesto Lamas 16 años



El aprendizaje es un fenómeno social

El aprendizaje del/la niño/a comienza en la vida familiar. El/la niño/a se interesa por las cosas que lo rodean, las experimenta y aprende a comunicarse con su familia. Ninguno de estos aprendizajes básicos sería posible sin el apoyo de la familia, ámbito de primer contacto social que el/la niño/a establece. El papel de la madre, del padre o el adulto significativo, son determinantes para su desarrollo. Luego va ampliando el horizonte de sus relaciones sociales y, de este modo, las cosas que conoce también aumentan en cantidad y en complejidad.

Las personas no aprenden aisladas, sino en comunidad, y a través de las actividades cotidianas que realizan en conjunto. Las labores domésticas, el trabajo agrícola, la venta de productos, pueden considerarse verdaderas comunidades de aprendizajes, donde las personas construyen conocimientos, desarrollan habilidades y acumulan experiencias. Bien lo expresa el dicho popular que la vida es la mejor escuela...

Pero no todos los conocimientos se pueden adquirir en la familia o la comunidad. La complejidad de la sociedad actual exige aprender en la escuela. Por eso la NUEVA ESCUELA tiene una gran responsabilidad social: debe garantizar las condiciones de un buen aprendizaje y la continuidad de la vida social del/la niño/a.

La forma de aprender en la NUEVA ESCUELA cambia. En ella el aprendizaje no es solo interiorizar individualmente conceptos abstractos y descontextualizados. Cuando el/la niño/a ayuda a sus mayores, el aprendizaje surge como resultado de esa relación social. Los/as niños/as internalizan así las distintas estrategias que requieren para actuar en el mundo que comparten con su comunidad.

El aprendizaje es situado

Cuando los/as niños/as aprenden a hablar, usan palabras que expresan su mundo inmediato con el propósito de satisfacer alguna necesidad y establecer una comunicación. Luego amplían su léxico en la medida en que se relacionan con el mundo exterior.



El aprendizaje del lenguaje está vinculado a las situaciones reales en las que los/as niños/as necesitan comunicarse. Cuando ellos/as no están familiarizados con el entorno, los conceptos carecen de significados y se les presentan como meras palabras, como conceptos vacíos de significados.

Las situaciones sociales sirven de base para la construcción del conocimiento. El aprendizaje requiere de una situación cultural y social, pues el aprendizaje y la cognición son fenómenos que se producen en situaciones reales.

Por esta razón, el aprendizaje en la NUEVA ESCUELA debe partir de lo que es conocido y familiar para el/la niño/a. El/la maestro/a debe crear las condiciones o aprovechar situaciones próximas y relacionarlas con lo que se quiere enseñar. Un/a niño/a aprende mejor mientras más próximos a sus experiencias se encuentre el objeto por conocer.

En la NUEVA ESCUELA los saberes no son contenidos abstractos, independientes de situaciones en las cuales los/as niños/as actúan: son parte de ellos. Son elaboraciones que el individuo realiza a partir de las informaciones que recibe.

Los saberes para la NUEVA ESCUELA son el resultado de un proceso de representación y reconstrucción mental de un objeto cualquiera. Un saber es construido por el/la niño/a cuando asume una información que le permite problematizar las situaciones que vive cotidianamente y, con la ayuda del/la educador/a, modifica sus imágenes mentales, construye nuevos objetos, cambia su actuación y transforma su propia situación de aprendizaje para modificar luego su entorno personal y social.

Las situaciones en que el niño y la niña del Paraguay aprenden son también situaciones interculturales, en las cuales el conocimiento social se hace más complejo. Ellos/as, deben aprender no solo a convivir y actuar dentro de su cultura, sino a actuar en el contexto de la sociedad global.

Por ello, las situaciones creadas en la NUEVA ESCUELA deben ser lo suficientemente diversas para que los educandos puedan



construir y reforzar su identidad cultural y lingüística, a la par que convivir, compartir y desempeñarse plenamente en otros medios culturales y sociales.

El aprendizaje es activo

La NUEVA ESCUELA asume que la actividad es determinante para lograr el aprendizaje. Habitualmente se cree que es necesario tener una idea en la mente para después actuar: aprender y después hacer. Sin embargo, las personas aprenden mejor y más rápido cuando realizan una actividad.

La experiencia cotidiana proporciona la materia prima para la actividad del aprendizaje. Mediante la actividad, los/as niños/as pueden ir incorporando el conocimiento nuevo que les servirá para el desarrollo de competencias más complejas.

En la vida cotidiana, la práctica y el aprendizaje están íntimamente relacionados. Las actividades diarias de la gente, las labores del hogar, el trabajo comunitario, los juegos de los niños, constituyen espacios de participación social de gran efectividad en el aprendizaje. Es así como las personas adquieren los saberes más importantes que les permiten luego desempeñarse en su vida.

Las actividades escolares actuales tienden a reproducir situaciones artificialmente, no son reales. Es más, todas están circunscritas solo al ámbito de la escuela. Así, como los/as niños/as estudian matemáticas o historia lo hacen para cumplir con una obligación escolar. Los/as niños/as transfieren muy poco de lo que aprenden en la escuela al medio en que viven. No en la utilidad que ello pueda tener, y por tanto, aprenden de una forma distorsionada y estereotipada.

En la NUEVA ESCUELA, el aprendizaje es entendido como construcción de conocimientos y es el resultado de la realización de actividades auténticas, promisorias, es decir, útiles y culturalmente propias.

En el aprendizaje activo y constructivo el/la niño/a se remite a su experiencia y hace suyo el conocimiento. En un aprendizaje no ac-



tivo ni constructivo la única actividad es memorizar y la única construcción posible es repetir.

La actividad útil y necesaria para la construcción del conocimiento es aquella actividad autoestructurante, que permite al/la niño/a tomar sus propias decisiones y organizarse según sus posibilidades y su realidad.

En contraposición a la actividad de afectuación, la que es dirigida y en la que el/la niño/a no participa activamente en ella, sino son los adultos los que deciden por ellos.

El aprendizaje es cooperativo

La cooperación es un proceso mediante el cual los individuos se apoyan mutuamente, comparten sus tareas y se organizan en torno a un objetivo común, donde todos los miembros del colectivo se complementan y nadie sule a nadie. Desde ahí, la cooperación crea mejores condiciones de trabajo y avance, y, por tanto, ofrece mejores posibilidades para el desarrollo y el aprendizaje de los individuos.

Todas las actividades realizadas en colaboración en un grupo o en una comunidad son oportunidades de aprendizaje cooperativo. Así, por ejemplo, cuando un grupo de personas decide colaborar en la construcción de una vivienda, no todas poseen los mismos conocimientos ni destrezas. Algunas de ellas conocen el oficio, como el albañil o el maestro mayor de obras; otras, no tanto, pero ayudan en lo que pueden y desde donde conocen. Sin embargo, el hecho de colaborar en esa actividad les da la posibilidad de ir aprendiendo cada vez más y mejor en la medida en que participen en ella.

Estas ocasiones de hecho brindan también a los/as niños/as la oportunidad de aprender las labores y oficios, asegurando, de esa manera, la subsistencia del grupo. En la sociedad paraguaya, permeada por una tradición indígena de vida y trabajo cooperativo y solidario, la mayoría de nuestra población infantil es partícipe aún de un modo cooperativo de aprender, antes de llegar a la escuela.



En el ámbito de la NUEVA ESCUELA, el aprendizaje cooperativo se expresa en una serie de estrategias y métodos motivacionales y cognoscitivos que estimulen y faciliten el aprendizaje a través de la colaboración de los/as niños/as entre sí. El/la educador/a tiene aquí un papel de mucha importancia, pues debe orientar y apoyar constantemente el trabajo cooperativo en forma grupal. El aprendizaje cooperativo no excluye al/la educador/a, sino que le coloca como facilitador de experiencias que promuevan dicho aprendizaje.

En cuanto a la motivación, el aprendizaje cooperativo premia el esfuerzo colectivo, y, a su vez, los esfuerzos individuales son estimulados en la interacción interpersonal entre quienes forman parte del grupo. El aprendizaje cooperativo permite también el desarrollo de la capacidad cognoscitiva. Asimismo, investigaciones realizadas demuestran que los métodos de aprendizaje cooperativo con metas grupales, en vez de individuales y competitivas, favorecen mucho más el aprendizaje personal y social.

El aprendizaje es intercultural

Las investigaciones actuales demuestran que nadie aprende al margen de una cultura, de un contexto social y de una lengua, pues ellos contienen la estructura de significados que permiten aprender y entender el mundo. La diversidad cultural, además, constituye un recurso que potencia el aprendizaje y la construcción del conocimiento; permite dar cuenta de diversos estilos de aprendizaje y diversas formas de usar el conocimiento.

La comunicación intercultural no debe entenderse como una mera transmisión de instrucciones. El carácter intercultural del aprendizaje exige crear en el aula un espacio de diálogo y comunicación entre la cultura de los educandos y los saberes propios de otras culturas, contrastar puntos de vista y realidades diferentes y buscar y negociar acuerdos comunicativos.

Lo intercultural debe verse, entonces, como una conversación en la cual cada uno de los participantes tiene las mismas oportunidades de aportar sus experiencias, sus conocimientos y su forma de entender la realidad. El aprendizaje, así, será extraordinariamente



rico, creando nuevos significados culturales que amplíen el horizonte de acción social de cada persona.

Por otro lado, investigaciones sobre aprendizaje y cultura muestran que las formas occidentales son más holísticas e integrales, a diferencia de las occidentales. Ello quiere decir que en la perspectiva de un movimiento pedagógico nacional estas constataciones deben estar integradas a la proyección educativa de la NUEVA ESCUELA, a fin de alimentar, reforzar y dimensionar las prácticas educativas y los objetivos pedagógicos que las sustenta.

El contexto sociocultural y lingüístico del Paraguay nunca ha sido homogéneo, sino que ha sido cruzado por una diversidad cultural que la rígida pedagogía tradicional nunca ha reconocido, pero que tampoco pudo destruir; prueba de ello es la persistencia de diversos grupos étnicos-culturales y lingüísticos que hoy la NUEVA ESCUELA no puede desconocer, por cuanto que el aprendizaje ya no puede basarse en la orientación monocultural y monolingüe, sino que debe ser bilingüe e intercultural.

El aprendizaje de la NUEVA ESCUELA debe orientarse hacia la creación de experiencias que permitan a los/as niños/as usar, disfrutar, valorar, conocer y desarrollar sus propias lenguas y culturas; y, al mismo tiempo, reconocer, aceptar y valorar la existencia de otras. El desarrollo de una actitud y un espíritu intercultural son requisitos para un verdadero desarrollo humano.

El aprendizaje es construcción de conocimientos

El aprendizaje no es mera internalización o memorización de la información. Antes bien, el aprendizaje es fruto de una elaboración y construcción que el individuo realiza en el ámbito de sus relaciones y actividades sociales a lo largo de toda su vida. De este modo, crea interpretaciones del mundo basadas en sus experiencias pasadas y en sus interacciones con el mundo.

En el aprendizaje, la experiencia de una persona es de particular importancia; lo que ésta aprende surge de la combinación de lo que se conoce con una información nueva. La memoria puede fallar, pero la vivencia que se ha tenido a través de diversas actividades



puede proporcionar un conocimiento que no podría haberse obtenido solo memorizando una lección.

El/la niño/a, en esta perspectiva pedagógica, requiere de apoyo constante y de materiales y herramientas para actuar en la realidad. Por ello, en la NUEVA ESCUELA, el papel del/a educador/a en el aprendizaje es mostrar a los educandos cómo construir conocimientos, generar actividades en colaboración para que los/as niños/as aprendan a solucionar juntos los problemas que ellos/as mismos/as han planteado.

Además, es pedagógicamente coherente mostrarles diferentes perspectivas para solucionar un problema, como el promover posiciones personales distintas.

Esta perspectiva de aprendizaje es particularmente valiosa en los contextos interculturales. El intercambio de experiencias, conocimientos y valores enriquece la propia cultura, diversifica las competencias sociales y cognoscitivas de los individuos, como su capacidad de respuesta frente a los problemas del mundo y la posibilidad de construir activamente su realidad para poder operar en ella y transformarla permanentemente.

“Hacia una nueva practica de la enseñanza”

Un nuevo papel para el/la maestro/a

En el marco de la NUEVA ESCUELA, el/la docente constituye un componente fundamental para el cambio pedagógico. Sin embargo, se presume que no se lo puede dejar aislado para que, solo, enfrente el desafío de mejorar su práctica y, en consecuencia, exigiéndose el mejoramiento necesario de la educación. Se le deben proporcionar los medios y crear las condiciones técnicas y materiales para que pueda transformar su práctica frente a los educandos.

Los rasgos esenciales que caracterizan a un docente de la NUEVA ESCUELA se pueden resumir en los siguientes:



- mediador; es el vínculo entre el/la niño/a y el aprendizaje, la enseñanza en la NUEVA ESCUELA orienta, apoya y potencia permanentemente el aprendizaje.

- facilitador; impulsa las actividades a partir de las cuales los/las niños/as desarrollarán sus aprendizajes.

Por ello, el/la maestro/a de la NUEVA ESCUELA antes de dictar, debe ambientar y crear las condiciones propicias de trabajo, organizar actividades significativas en su aula y promover la iniciativa de los/as alumnos/as.

- autónomo: define y precisa los materiales y procedimientos que seguir en el desarrollo de una determinada actividad.

Los/as niños/as deben conocer las relaciones y el aspecto concreto de las cosas para que no les resulten extrañas y arbitrarias. La memorización obliga a que los/las niños/as se sientan forzados y presionados a un aprendizaje sin sentido y amenazador.

Por ello, el/la maestro/a, en la NUEVA ESCUELA, debe familiarizar primero a los/as niños/as con la forma y los nombres de los objetos con los que trabajarán; luego mostrará las relaciones que hay entre sí, permitiendo que se den cuenta por sí mismos/as de la secuencia de los procesos; qué se hace primero y qué después.

- organizador: articula, ordena, coordina y armoniza el trabajo de los/as educandos.

Al igual que un/a director/a de orquesta que organiza a sus músicos para un concierto musical, el/la maestro/a organiza a sus alumnos en equipos de trabajo, orienta las actividades con consignas claras de trabajo y supervisa la labor.

- observador: percibe, advierte, anticipa, reflexiona, previene.

El/la maestro/a observa constante y permanentemente, al margen de los exámenes, la evolución de los aprendizajes personales y grupales.



Esto le permitirá ubicar adecuadamente a cada alumno/a en su grupo de nivel y encontrar mejores estrategias para ayudarlo/a.

- comunicador: da la confianza y la tranquilidad necesarias a sus alumnos/as, creando una relación de convivencia necesaria para el aprendizaje.

Tanto en lo personal como en lo grupal, toda persona requiere, para realizar una tarea, un ambiente de afecto, comprensión y tolerancia. Cuando se da esto, las personas se sienten seguras, y pueden expresarse libremente, aprenden mejor, participan de la clase, preguntan y piensan antes de responder.

- comunicador intercultural: para la NUEVA ESCUELA, un/ una maestro/a comunicador/a es un/una mediador/a intercultural, democrático y sensible.

Con una actitud de compromiso con su pueblo y ante la diversidad cultural, el/la maestro/a presentará a los/as alumnos/as de las diferentes culturas y regiones del país las condiciones de formación y crecimiento que requiere la maduración de su personalidad, la apropiación de su aprendizaje y el desarrollo de la creatividad.

En general, estas características de la práctica docente del/la docente de la NUEVA ESCUELA suponen una nueva forma de organizar la enseñanza y practicarla. Esta deberá estar en estrecha vinculación con el compromiso del aprendizaje, de la comunicación intercultural y del desarrollo profesional del/la docente.

“El protagonismo en la nueva escuela”

Participación de los alumnos

En la NUEVA ESCUELA, los/as niños/as deberán participar activamente de sus aprendizajes y realizar actividades organizadas por ellos/as mismos/as para lograr los objetivos que se propone en el marco de la construcción del movimiento pedagógico nacional y desde la perspectiva de una reforma educativa permanente y continua en el Paraguay.



Se deberán propiciar experiencias de organización, de debates, de toma de decisiones que servirán a los/as niños/as como referentes inmediatos para asumir un modelo dinámico basado en la participación y en la asunción de responsabilidades.

Se crearán espacios de debate y análisis, como la asamblea escolar donde se analicen las situaciones, las necesidades, los proyectos y las dificultades que el/la estudiante tiene a lo largo del proceso de aprendizaje y de inserción al mundo que lo rodea. En los Gobiernos Escolares se administrará conjuntamente con el/la docente y los padres y las madres y los/as alumnos/as la gestión en el aula y la gestión escolar en su conjunto.

Son numerosas las actividades que los/as alumnos/as podrán realizar en ese sentido. El rol del/la docente como facilitador de estas experiencias es imprescindible, para que el aula se mantenga como un ámbito de actividad permanente.

Participación de la comunidad

La NUEVA ESCUELA parte del principio de que no es posible transformar la educación sin participación, orientación y control de aquellos/as para quienes está destinada, es decir, toda la comunidad nacional.

En ese sentido, la vida democrática en el Paraguay puede poner en movimiento toda la red social: movilizarla, asignarle responsabilidades, hasta entonces denegadas; los distintos puntos de vista enriquecen la tarea; este pluralismo generará con el tiempo la tolerancia hacia las diferencias; favorecerá el respeto mutuo; el mando y la obediencia se dispersan del poder concentrado en el pasado en una sola dirección y en la rica trama de la vida social, todos se sentirán mejor.

La participación se sustenta en el pensamiento democrático, en el que la autoridad se caracteriza, como la elección, por ser pluralista y transitoria de un mandato responsable, se la entiende como servicio calificado y especializado en todas sus instancias. El au-



toritarismo y la autoridad son categorías irreconciliables, nunca se fusionan, ni son la misma cosa.

Crear condiciones en la escuela para que la comunidad participe es asumir y apropiarse del contexto desde esta perspectiva democrática, construyéndola cotidianamente, ejercitando un modo de vivir y de escuchar diferente, donde todos tienen qué aportar, donde nadie es enemigo de nadie. Es crear un espacio donde se promueven experiencias de aprendizaje para la participación, para la reflexión y el análisis de lo que pasa en la escuela, es un abrir las puertas, es un hacer con el otro y es un equivocarse también.

Basándote en la lectura del texto, te invitamos a realizar los ejercicios que te presentamos a continuación:

1. Encierra la letra que antecede a la mejor respuesta o a la respuesta correcta de cada planteamiento. Debes elegir una sola alternativa.

1.1 Según lo expresado en el texto, en la pedagogía tradicional el aprendizaje se entiende como

- a. construcción de conocimientos.
- b. transmisión y adquisición de valores.
- c. memorización de la información.
- d. comprensión de la información.

1.2 En la perspectiva de la nueva escuela el protagonista es

- a. el Estado paraguayo.
- b. el /la alumno/a y su entorno.
- c. el/ la docente y su entorno.
- d. la comunidad educativa.

1.3 La propuesta pedagógica de la nueva escuela consiste en

- a. memorizar informaciones.
- b. conceptualizar saberes.
- c. realizar actividades contextualizadas.
- d. aplicar informaciones memorizadas.



1.4 El principio del que parte la nueva escuela es que la transformación de la educación es posible mediante la participación, orientación y control

- a. de la comunidad nacional.
- b. únicamente del Estado.
- c. de los grupos mayoritarios.
- d. de los grupos minoritarios.

1.5 El papel de error o equivocación en la nueva pedagogía es considerado

- a. negativo y por ende debe eliminarse.
- b. positivo y parte del proceso de aprendizaje.
- c. negativo y mero indicador de no logro.
- d. natural pero no forma parte del aprendizaje.

1.6 Según lo expresado por los autores del texto, algunos de los rasgos esenciales que caracterizan al docente de la nueva escuela son la

- a. evaluación, la actualización, la transmisión, la gestión.
- b. autonomía, el autoritarismo, la administración de recursos.
- c. mediación, la autonomía, la organización y la observación.
- d. calificación, la capacitación, la gestión y la comunicación.

1.7 La asamblea escolar y los gobiernos escolares son espacios para

- a. promover las ideologías.
- b. participar democráticamente.
- c. identificar a los estudiantes líderes.
- d. desarrollar la actividad gremial.

1.8 El contexto sociocultural y lingüístico del Paraguay se caracteriza por ser

- a. monolingüe y monocultural.
- b. bilingüe y monocultural.
- c. monolingüe e intercultural.
- d. bilingüe e intercultural.



1.9 Según los autores de texto, el aprendizaje se caracteriza por ser

- a. cooperativo, activo, intercultural y situado.
- b. individual, abstracto, generalizado y pasivo.
- c. cooperativo, informatizado, abstracto.
- d. democrático, rutinario y estandarizado.

1.10 La comunicación intercultural requiere crear entre la cultura de los educandos

- a. una identificación y clara diferenciación.
- b. un espacio de diálogo y comunicación.
- c. una jerarquización no excluyente.
- d. una relación de pertenencia excluyente.

1.11 Entre los componentes de la organización pedagógica de la nueva escuela se encuentran

- a. La práctica docente, la organización de los aprendizajes y la ambientación del aula.
- b. El diseño de los materiales, la calificación a estudiantes, el dictado de información.
- c. La orientación de los alumnos, la disciplina en el aula, el control de asistencia a clases.
- d. La práctica docente, la actualización docente, el listado de capacidades.
- e. La calificación a estudiantes, los indicadores de evaluación, el uso de nuevas tecnologías.

1.12 Según los autores del texto leído, el aprendizaje es un fenómeno

- a. individual.
- b. global.
- c. social.
- d. intelectual.

1.12 En la nueva escuela, el aprendizaje es considerado como la

- a. internalización de conocimientos.



- b. memorización de información.
- c. transmisión de información.
- d. construcción de conocimientos.

2. Realiza las siguientes actividades en forma individual. Sistematiza tus actividades por escrito.

- 2.1 Describe las características más resaltantes de la escuela nueva.
- 2.2 Explica, en qué consiste el movimiento pedagógico nacional.
- 2.3 Menciona el rol de la comunidad desde la perspectiva de la escuela nueva.
- 2.4 Entresaca del texto el perfil que debe poseer el docente de la nueva escuela y explica brevemente con tus palabras en qué consiste cada uno de ellos.
- 2.5 Describe el rol de los alumnos y alumnas en la nueva escuela.
- 2.6 Explica, cómo se produce el aprendizaje.
- 2.7 Describe las características más resaltantes del contexto sociocultural y lingüístico del Paraguay y plantea cómo debería darse el aprendizaje en nuestras escuelas, considerando dicha caracterización.
- 2.8 Elabora un mapa conceptual que refiera a las características más resaltantes del aprendizaje en la concepción de la nueva escuela. Ejemplifica cada una de ellas.
- 2.9 Explica, qué significa que la actividad útil y necesaria para la construcción del conocimiento debe ser autoestructurante? Menciona un ejemplo.
- 2.10 Define y ejemplifica una actividad de afectuación observada en el contexto escolar.
- 2.11 Los autores del texto señalan que “el aprendizaje es un fenómeno social. Explica esta afirmación. Expresa tu acuerdo o desacuerdo. Justifica tu postura.
- 2.12 Expresa por escrito tu opinión respecto a las siguientes ideas extraídas del texto. Fundamenta tus respuestas.
 - **Si vuestra escuela parece un mueso o una exposición, es porque los adultos tienen miedo de hacer uso de las cosas.**



- **Es necesario colocar al /a la niño/a y a su entorno en el centro de la práctica pedagógica.**
- **El pluralismo generará con el tiempo la tolerancia hacia las diferencias, favorecerá el respeto mutuo; el mando y la obediencia se dispersan del poder concentrado en el pasado en una sola dirección y en la rica trama de la vida social todos se sentirán mejor.**

2.13 En tu práctica docente, qué papel le atribuyes al error cometido por el estudiante durante el proceso de aprendizaje y durante el proceso de evaluación.

2.14 Explica en qué consiste para ti crear un espacio para hacer con el otro.

2.15 Los autores del texto plantean que no es posible transformar la educación sin la participación, orientación y control de aquellos a quienes está destinada. ¿Sientes que tienes en tu práctica docente ese espacio de participación y control? Fundamenta tu respuesta.

2.16 Vuelve a leer el texto e identifica los rasgos esenciales que deben caracterizar al docente de la nueva escuela.

- Identifica cuáles de ellos están presentes en tu perfil profesional y cuáles no.
- Aquellos que no reconociste en ti, ¿crees que son necesarios? ¿Por qué?
- Si crees que son necesarios poseerlos, piensa y plantea algunas estrategias para lograrlos.

3. Realiza las siguientes actividades en forma grupal

3.1 Conversa con tus compañeros sobre las implicancias y alcance que tiene el concepto de aprendizaje de la nueva escuela.

3.2 Debate sobre la siguiente pregunta: ¿la organización pedagógica actual reconoce la diversidad cultural y lingüística de nuestra sociedad.

- Si la respuesta es sí, de qué manera lo estaría haciendo. Fundamenta tu respuesta y ejemplifica.
- Si la respuesta es no, plantea la manera o estrategias en que piensas que podría lograrse.



3.3 Intercambia ideas con tu grupo respecto a qué es autoridad y lo qué es autoritarismo.

- Expresa tus puntos de vista sobre si en la actualidad crees que se ha superado este último o aún está presente.
- Si consideras que está presente, explica de qué manera.
- Daniel Tutti, estudiante de 17 años, expresa la siguiente opinión en el texto: **En el sistema educacional actual el profesor está arriba, dicta la clase y el alumno tiene que asumir un rol pasivo. El alumno no participa aportando ideas, tratando de aportar algo, sino que toma apuntes, escucha lo que dice el profesor y tiene a la fuerza que decir que sí.**
¿Compartes su pensamiento? Sí, no, en que sí o en qué no.
¿Por qué?

3.4 Los autores del texto señalan que crear condiciones en la escuela para que la comunidad participe es fundamental para transformar la educación. En base a estas afirmaciones:

- Comparte experiencias con tu grupo sobre actividades realizadas en tu escuela en las que haya participado la comunidad y menciona el efecto o consecuencia de dicha participación en la institución educativa y en la educación en general.
- Menciona las condiciones que se deben dar en la escuela para propiciar la participación de la comunidad.

3.5 Explica la implicancia y el alcance que tiene el siguiente pensamiento de los autores del texto.

El aprendizaje de la nueva escuela debe orientarse al desarrollo de una actitud y un espíritu intercultural, los cuales son requisitos para un verdadero desarrollo humano.

- ¿En qué consistiría una actitud y un espíritu intercultural?
- ¿Cómo piensas que se manifestaría?
- ¿Cómo se daría en el aula un espacio de diálogo y comunicación entre la cultura de los educandos y los saberes propios de otras culturas? Menciona ejemplos.
- Comparte las producciones de tu grupo en plenaria.

3.6 Discute acerca de los conceptos de aprendizaje que se presentan en el texto. Luego, realiza un cuadro comparativo de las características e implicancias del aprendizaje como construcción de conocimientos del aprendizaje y como memorización de información.

3.7 Identifica en el texto lo que los autores entienden por aprendizaje intercultural y sus exigencias. Expresa tu opinión al respecto.



3.8 En relación a las siguientes expresiones que contiene el texto, manifiesta tu acuerdo o desacuerdo. Fundamenten tus respuestas.

- **En la sociedad paraguaya, perneada por una tradición indígena de vida y trabajo cooperativo y solidario, la mayoría de nuestra población infantil es participe aún de un modo cooperativo de aprender, antes de llegar a la escuela.**
- **Habitualmente se cree que es necesario tener una idea en la mente para después actuar: aprender y después hacer. Sin embargo, las personas aprenden mejor y más rápido cuando realizan una actividad.**
- **Las actividades escolares actuales tienden a reproducir situaciones artificiales (...) Los niños y niñas transfieren muy poco de lo que aprenden en la escuela al medio en que viven. No en la utilidad que ello pueda tener, y por tanto, aprenden de una forma distorsionada y estereotipada.**

3.9 Con tus compañeros piensa y menciona tres ejemplos de actividades en situaciones reales de aprendizaje para dos áreas distintas del conocimiento. Identifica qué conocimientos previos necesita tener el alumno y de qué manera esas actividades le permitirán desarrollar competencias para actuar creativamente en el medio social.



Parte 2

La transformación escolar... tarea emergente

En el texto anterior reflexionábamos sobre la importancia de organizar los espacios educativos con miras a lograr mayores niveles de aprendizajes y hemos analizado acerca de las características de una escuela transformadora. Estas nuevas exigencias educativas demandan por parte de los actores educativos, entre otros aspectos, la asunción de compromisos por la construcción de aprendizajes transferibles; la valoración de la comunicación intercultural y la formación continua del docente.

Las concepciones mencionadas suponen también la adopción de un nuevo paradigma por parte de los involucrados en el quehacer educativo, solo así, se podrá avanzar hacia el desarrollo de procesos de transformación educativa que conlleven hacia cambios profundos al interior de la misma escuela, y consecuentemente, se puedan vivenciar las transformaciones pedagógicas esperadas que garanticen la relevancia y pertinencia de los aprendizajes adquiridos.

Al respecto, Giovanni M. la francesco V., en su artículo “La propuesta de educación, escuela y pedagogía transformadora EEPT. Una alternativa contemporánea para América Latina”, señala que la transformación significa cambios, en términos de modificaciones para la mejora, el progreso y la evolución. Al mismo tiempo, sostiene que:

Una escuela transformadora tiene como misión “Formar al ser humano, en la madurez de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio – cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa”.

Esta misión le permite relacionar el ser con el saber y el saber hacer y desarrollar la capacidad de sentir, pensar y actuar de quien aprende. Permite relacionar la vocación con la profesión y la ocupación y genera la posibilidad de desarrollar actitudes hacia el aprendizaje, desarrollar procesos de pensamiento y competencias, construir



el conocimiento, desarrollar habilidades y destrezas y cualificar los desempeños y aportar nuevos métodos, técnicas y procedimientos. Así se aprende a vivir, a aprender y a convivir y se generan espacios para cualificar los procesos de formación, investigación, extensión y docencia, tareas actuales de la educación.

Sobre la base de estos pensamientos, queda bastante claro que la transformación de la escuela implica, por sobre todo, el desarrollo de nuevos mecanismos de gestión en términos pedagógicos y organizacionales, proyectados al logro de aprendizajes de calidad.

Estos mecanismos implican, en primer lugar, la asunción y manifestación de compromisos coherentes con las intencionalidades educativas, por parte de todos los actores involucrados, y en segundo lugar, la administración de estrategias efectivas de operacionalización de acciones tendientes al logro de los objetivos deseados. Desde este foco de análisis, se asume la idea de que el proceso de transformación encierra, fundamentalmente, la consideración de tres elementos sustanciales: las funciones que cumplen los actores educativos, las competencias requeridas para el ejercicio óptimo de sus funciones y la aplicación de estrategias innovadoras.

En este marco, los siguientes apartados intentan enunciar las competencias que demandan el desempeño de roles a ser asumidos por los agentes educativos, y así mismo, procura ilustrar algunas estrategias que podrían favorecer el progreso hacia la transformación plena de la escuela.

A. El Director. Funciones y Competencias

El director, como gerente del establecimiento educativo, es una persona clave en el desarrollo de transformación de la escuela, por lo que debe ser capaz de instalar una ética de trabajo y una cultura organizacional que lleve a la identidad y desarrollo de la institución que dirige. En este sentido, el director debe desempeñar funciones que le han sido asignadas en coherencia al cargo que ocupa y debe demostrar determinadas habilidades en consonancia a su quehacer.



En este marco, las funciones que le son encomendadas al director desde el contexto educativo demandan, entre otros, el ejercicio del liderazgo social y profesional, la motivación y la generación de estrategias que posibiliten la integración de las potencialidades de los diferentes agentes educativos. Así mismo, se espera que el mismo administre, organice y supervise y acompañe las acciones desarrolladas en la institución de tal manera a velar por el normal desarrollo de la gestión institucional.

Sin embargo, somos conscientes que para el ejercicio de efectivo de estas funciones el director requiere del ejercicio de algunas habilidades, tales como:

Habilidades técnicas: implica, por un lado, la adquisición de amplios conocimientos acerca de las funciones que le corresponden desarrollar, y por otro lado, la aplicación de procedimientos efectivos a fin de dar solución a las variadas situaciones problemáticas que le compete intervenir.

Habilidades conceptuales: encierra el manejo adecuado de informaciones variadas y actuales del escenario institucional, en términos de documentaciones legales, administrativas, curriculares y del contexto social.

Habilidades estratégicas: comprende el diseño de mecanismos y de acciones eficaces, eficientes y creativas, que posibiliten resolver las numerosas y diversas situaciones que se suscitan en el entorno educativo.

Habilidades humanas: involucra, en primer lugar, la creación de espacios de colaboración con todos los actores educativos, y en segundo lugar, las condiciones para que cada uno de éstos pueda: manifestar acciones y actitudes proactivas, emprendedoras, creativas y éticas; expresar sus ideas en un clima de respeto y ser capaz de participar de manera comprometida en los procesos de la gestión escolar.



B. El Docente. Funciones y Competencias

En el quehacer educativo, el docente se constituye en el protagonista principal de la implementación de los procesos didácticos, pues es el mediador y facilitador del aprendizaje. Esto permite afirmar a su vez que él es el promotor del desarrollo de competencias y capacidades en los estudiantes. Desde esta perspectiva, éste ejerce funciones y competencias demandadas desde el contexto educativo y social.

Así por ejemplo, se podría señalar que las funciones del docente giran, fundamentalmente, en torno a la planificación, implementación y evaluación de los procesos pedagógicos desarrollados en el aula.

La OECD y la UNESCO, señalan que las expectativas con relación al desempeño docente son cada día más altas, razón por la cual estiman que algunas de las competencias que el educador debe poseer son, entre otras, el conocimiento acabado del área/disciplina que enseña, la motivación para aprender, la creatividad y la cooperación y, la formación pedagógica requerida para facilitar el desarrollo de las competencias en sus alumnos.

Por otro lado, estos organismos internacionales consideran que la tecnología aplicada a la educación se ha convertido en una nueva característica de la enseñanza profesional, razón que obliga al profesor a comprender el potencial pedagógico de esta herramienta, y a ser capaz de integrarla eficientemente al proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, dan por superada la enseñanza como una competencia individual para convertirla en un proceso grupal o cooperativo dentro del ámbito de las escuelas como organizaciones que aprenden; esto deja entrever, que los profesores deberán enriquecer sus conocimientos y gestión pedagógica con las experiencias de otros, así mismo, basar sus decisiones en función a las características del entorno en el que se desempeñan y por último, tomar un rol más protagónico en la gestión de pedagógica.



C. El Alumno. Competencias a desarrollar

El estudiante se constituye en la razón que justifica y fundamenta todas las acciones emprendidas desde el contexto educativo. La institución, como responsable de su formación, tiene el compromiso de desarrollar en él las competencias requeridas en los tiempos actuales en el contexto social, de tal modo que el estudiante se encuentre en condiciones de comprender el mundo que le rodea y de producir conocimientos que favorezcan al desarrollo personal y social. Desde este contexto, a continuación se explicitan las competencias necesarias que toda institución educativa transformadora debe desarrollar en todo el estudiantado.

1. Competencias en cálculo matemático y resolución de problemas: esto significa aprender a resolver problemas, y para hacerlo se necesitan estrategias y métodos adecuados. Cada situación problemática debe ser resuelta con un método específico. Estos métodos deben ser aprendidos y enseñados en cada uno de los campos del saber: matemática, geografía, lengua, relaciones humanas.
2. Competencias en expresión escrita, implica saber describir, analizar, comparar, es decir, saber exponer con precisión el pensamiento por escrito. No es posible participar activamente en la vida de la sociedad-mundo si no se es capaz de manejar signos, símbolos, datos, códigos, manuales, directorios, bibliotecas, archivos.
3. Capacidad para analizar el entorno social y comportarse éticamente, es decir, saber intervenir y participar en el ejercicio responsable de la ciudadanía. Ser ciudadano significa ser una persona crítica, capaz de convertir los problemas en oportunidades; así mismo, implica ser capaz de organizarse para defender sus derechos y solucionar problemas sin violencia, a través de la deliberación y la concertación, ejercitando las reglas y las leyes establecidas.
4. Capacidad para la recepción crítica de las informaciones proveídas por los medios de comunicación social. Esto supone que los estudiantes deben constituirse en receptores críticos activos de las informaciones emitidas por estos medios (cine, televisión, radio, revistas, Internet...), a fin de desarrollar su pensamiento crítico e incorporar aquellas informaciones que le permitan acrecentar su



bagaje cultural y transferir los conocimientos construidos que favorezcan a su desarrollo integral.

5. Capacidad para planear, trabajar y decidir en grupo. Significa que el estudiante debe saber asociarse, saber trabajar y producir en equipo, saber concertar. La capacidad de planear, trabajar y decidir en grupo permiten al niño y al joven ir produciendo conocimiento.

6. Capacidad para ubicar, acceder y usar mejor la información acumulada, esta competencia permite que el estudiante logre insertarse efectivamente a la vida social y al mundo del trabajo; es decir, que sepa ubicar datos, personas, experiencias... y utilizar esa información para resolver problemas. Por otro lado, debe saber consultar en las bibliotecas, hemerotecas y videotecas, centros de información y documentación, museos, revistas científicas, bases de datos, redes electrónicas. Así mismo, debe saber describir experiencias, sistematizar conocimientos, publicar y difundir trabajos.

D. Familia: su rol en una escuela

Es innegable la importancia del involucramiento de la sociedad y, en particular, de la familia en los procesos de transformación de la escuela. Pensar en dicho involucramiento sólo es posible desde dos vertientes: una, desde la propia gestión de la institución que habrá de generar los espacios para discutir y negociar acerca de la propuesta educativa, y la otra, refiere a las preocupaciones, los intereses y las expectativas de los padres con respecto a la educación de sus hijos. Desde esta perspectiva, el estamento de los padres se halla inserto en la estructura organizacional de la institución (Asociación de Cooperadoras Escolares-ACEs) y por lo tanto, es necesario encaminar los esfuerzos para la reconstrucción del contrato entre la escuela y la familia.

En la actualidad, la participación de los padres en la vida escolar va adquiriendo mayores espacios, en los ámbitos de planificación, ejecución y evaluación de los procesos educativos. Así por ejemplo, en el marco de la planificación, la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales requieren la presencia de representantes de los padres como miembros de los equipo de gestión.



Por otro lado, la injerencia de la familia en los procesos pedagógicos constituye toda una innovación, pues se la considera responsable de la formación de los estudiantes. En esta línea, la mediación de los padres en el aprendizaje de sus hijos, está referida al acompañamiento en las actividades intra y extraclase.

El ejercicio pleno de estos roles por parte de los padres constituye un espacio preponderante que jugará a favor del logro de mejores y mayores aprendizajes por parte de los estudiantes.

A partir de la lectura de los textos presentados en esta segunda Parte, te sugerimos que te tomes unos minutos para reflexionar sobre los siguientes planteamientos:

1. ¿Qué crees que está resuelto y qué aún no en materia de transformación escolar?
2. ¿Cómo podrías contribuir al fortalecimiento de los procesos didácticos en función de la innovación y la transformación pedagógica?
3. ¿Te sientes comprometido con las competencias que deben desarrollar los estudiantes para el nuevo milenio? ¿De qué manera?
4. ¿Cuál es tu apreciación con relación a las nuevas competencias docentes?

Parte 3

Actividades de aplicación

Con la intención de acompañar y efectivizar la tarea educativa, con miras a elevar el potencial de todos los estudiantes que cursan los diferentes niveles del sistema educativo paraguayo, en el transcurso de la implementación de la campaña nacional denominada “Apoyo a la Gestión Pedagógica a Docentes en Servicio – 2010”, se han desarrollado diferentes módulos que enfatizaron la comprensión lectora desde distintos escenarios, así por ejemplo, en el primer módulo se enfatizó en los tres niveles de comprensión lectora; en el segundo, se destacó la importancia de la comprensión como factor



determinante para el desarrollo del pensamiento crítico y productivo; en el tercer módulo, se estableció la relación estrecha existente entre la comprensión y la comunicación; en el cuarto módulo, se resaltó el valor de la comprensión para entender el entorno e interactuar en él, de manera exitosa; en el quinto, se realizó la valía de los textos literarios como medios que posibilitan, entre otras cosas, el disfrute del conocimiento, el desarrollo de la creatividad y la generación de conocimientos productivos; y en este último módulo, se subrayó la influencia de la comprensión lectora en las acciones transformadoras que tienden al desarrollo personal y social.

En este contexto; en base a lo trabajado en este módulo y a lo enfatizado en los módulos anteriores, te sugerimos que realices las siguientes actividades:

1. Describe por lo menos tres acciones transformadoras que has incorporado en tu práctica pedagógica como consecuencia de lo trabajado en el módulo 1.
2. Ejemplifica por lo menos dos situaciones de aprendizaje que has generado como docente para que tus estudiantes desarrollen pensamientos críticos y productivos. Menciona alguna situación en particular en la que pudiste observar argumentaciones críticas por parte de tus alumnos, con respecto a algo o algún hecho ocurrido.
3. En el tercer encuentro de la campaña nacional se enfatizó la comprensión como elemento que facilita la comunicación. Ante el supuesto que, en la actualidad, algún colega no haya podido lograr que sus estudiantes mejoren su producción oral y escrita, y que recurre a ti para que le ofrezcas algunas sugerencias que le ayuden a superar esta dificultad, ¿qué acciones pedagógicas le recomendarías?
4. Menciona por lo menos cinco capacidades que, como facilitador del aprendizaje, has desarrollado en tus estudiantes y que consideras que son, a tu parecer, las más significativas. Justifica tu selección y propone algunas estrategias didácticas que posibiliten la adquisición de las mismas, por parte de los alumnos.



5. Ejemplifica una situación de enseñanza aprendizaje en cuyo proceso hayas utilizado un texto literario y que le permitió a tus alumnos adquirir, con mayor facilidad, la capacidad que intencionaste desde tu planificación.

6. Genera algunas estrategias pedagógicas que consideras son fundamentales y necesarias aplicar en tu institución para transformar tu escuela y en consecuencia, lograr mayores niveles de aprendizaje. Elabora estrategias desde el rol de los diferentes miembros de tu comunidad: director, docentes, estudiantes, padres de familia, otros actores involucrados.

Fuentes consultadas

AGUERRONDO, Inés: “La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación”, La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, N°116, III, 1993, OEA, Wash. DC

AGUERRONDO, Inés: “El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI” Buenos Aires, 12 de junio de 1999.

CHAMORRO, Ubaldo; PERROTA, Inés: “Hacia la construcción de un movimiento pedagógico nacional” Asunción, 1997.

BROPHY, Jere (1999): Teaching, Educational Practices Series-1 IAE/UNESCO, <http://www.ibe.unesco.org>

IMBERNÓN, Francisco (1998): La Formación del Profesorado, Barcelona, Editorial Laia OECD/UNESCO (2001): “Docentes para la Escuela de Mañana” Francia, Ediciones OECD

BARRIOS BULLING, Tulio: “Docentes para el Siglo XXI”. Santiago de Chile, 2006



Capítulo II

Módulos para directores

2.1. Comprender...

207

Introducción

Muchas son las demandas de diferentes sectores de la sociedad hacia la labor de los directores de las escuelas y los colegios del país. Y no solamente abunda en cantidad sino también en diversidad. Cada vez es más compleja la tarea de dirigir una institución educativa pues, en los tiempos actuales, se administran tensiones que van de lo burocrático administrativo a la relación familia-comunidad-escuela, del acompañamiento pedagógico a docentes a las contenciones afectivas a estudiantes, a docentes e incluso a los padres y madres de familia. En fin, el modelo tradicional de gestión directiva necesariamente debe girar hacia otro que los tiempos actuales imponen.

Cuando hablamos de modelo tradicional en la gestión directiva nos referimos al que aplica una estructura piramidal (con el director o directora en el vértice), con comunicaciones lineales, descendentes y formales. Para las exigencias sociales de la actualidad, este modelo es difícilmente sostenible. Sin embargo, una gestión que promueva comunicaciones horizontales, que procuran cambios sustanciales en la cultura organizacional de la escuela o el colegio, con conceptos más flexibles de lo que es “la autoridad”, etc. tiende a presentarse como el modelo más adecuado para los tiempos que vivimos.

Es indudable que pasar de un modelo a otro genera también tensiones para los directores y, necesariamente, debe ser entendido como un proceso que no se produce automáticamente sino que



lleva su tiempo y que, en el ejercicio de la función directiva, se irán presentando marchas y contramarchas, avances y retrocesos. Es, en definitiva, un proceso del cual se pueden capitalizar aprendizajes de las experiencias positivas e incluso de aquellas que no tuvieron los resultados esperados.

Es menester, por tanto, que los directores y las directoras de los centros educativos del país tengan el acompañamiento adecuado en el desarrollo de sus tareas. Sobre la comprensión de esa necesidad, y a manera de ayudar en el abordaje de la problemática de la gestión escolar, el Ministerio de Educación y Cultura propone la Campaña de Apoyo a la Gestión de Directores y Directoras.

Esta Campaña centra su atención en el desarrollo de capacidades para la gestión del profesional que ejerce funciones directivas en una institución educativa. Esa gestión refiere a la búsqueda de la calidad del servicio educativo que presta la escuela, el colegio o el centro de formación, tanto en su dimensión pedagógica como la administrativa.

En este primer encuentro de la Campaña se proponen actividades relacionadas con la gestión pedagógica. Estas están acotadas a la reflexión sobre las tareas encaradas por los docentes en el marco de la Campaña de Apoyo a la Gestión Pedagógica del Docente en Servicio. Lo que se espera de los directores y las directoras en este encuentro es que comprendan la lógica con la que se han trabajado los cuatro primeros módulos dirigidos a docentes y, sobre esa comprensión, puedan encarar procesos que ayuden a los profesores y las profesoras de su institución educativa a ejecutar las acciones didácticas que los módulos proponen.

Es en ese marco en que se presenta este Módulo 1, denominado "Comprender..." con el cual el Ministerio de Educación y Cultura pretende generar espacios de lectura, análisis y reflexión para que los directores y las directoras de las instituciones educativas del país logren los siguientes objetivos:

a. Reconozcan los aspectos más destacados, en el ámbito pedagógico, con los que se han abordado la elaboración, presentación



y evaluación de los cuatro primeros módulos de formación en servicio dirigidos a docentes.

b. Propongan actividades a realizar con los y las docentes de la institución educativa que dirigen, a efectos de monitorear el desarrollo de las tareas indicadas en los cuatro primeros módulos de formación en servicio.

El Ministerio de Educación y Cultura confía en la participación activa y entusiasta de los directores y directoras en las jornadas de estudio y formación. Participación activa en el sentido de leer los documentos, realizar los ejercicios propuestos, presentar, discutir con los colegas, proponer ideas innovadoras, plantear experiencias exitosas, etc. Y que la participación sea también entusiasta, es decir, trabajar con alegría, con espíritu de compañerismo, en horizontalidad en cuanto a las relaciones con los colegas, con espíritu de tolerancia y respeto hacia las diferencias, etc.

Si las jornadas se producen en esos marcos, los objetivos diseñados serán completamente alcanzados y a satisfacción, tanto de los participantes como de este Ministerio.

Orientaciones generales para el desarrollo del módulo

Este módulo refiere a la primera parte de la campaña para directores y directoras y, como se ha mencionado anteriormente, refiere a la gestión pedagógica y, en ese marco, está acotado a una formación que ayude a los directores y directoras a colaborar con los y las docentes de su institución educativa en la aplicación de cambios en sus prácticas pedagógicas a partir de lo propuesto en los cuatro módulos dirigidos a docentes en la campaña que se viene desarrollando para con éstos.

Las actividades propuestas en este módulo tendrán como base referencial las propuestas para los módulos de docentes. En éste se reflexionará cómo afectan esas tareas a la gestión directiva, qué se espera que los directores hagan a partir de lo que los docentes están estudiando, cómo deben acompañarlos, cómo deben moni-



torear los procesos innovadores, cómo deben evaluar en proceso las tareas docentes, etc.

En las jornadas de formación a directores se analizarán, entonces, los módulos aplicados en la campaña dirigida a docentes pero con una visión más general acerca de su contenido y de los propósitos de cada uno de ellos. De esa manera, los directores y las directoras tendrán oportunidades para leer, analizar los módulos y, por sobre todo, proponer actividades que en el ejercicio de sus funciones directivas son posibles de realizar a efectos de acompañar técnicamente a los docentes.

Algunas indicaciones prácticas para el desarrollo efectivo de las jornadas se detallan a continuación:

1. Es importante que las jornadas inicien con una explicación acerca de la importancia de la comprensión lectora (tema recurrente en todos los módulos dirigidos a docentes en la presente campaña) para todos los y las docentes. La explicación de esa importancia debe referir al desarrollo de todas las áreas académicas y disciplinas que éstas comprenden.
2. Debe realizarse la lectura de las caracterizaciones de cada módulo dirigido a los docentes. Este momento será de mucha importancia porque le da sentido al texto que se leerá, genera un ambiente de expectativa y, además, le da pertinencia a las actividades propuestas para los directores y las directoras.
3. Debe realizarse la lectura de los módulos para docentes de manera íntegra, no por partes. Solamente leyendo íntegramente el texto tendrá sentido y podrán realizarse los ejercicios correspondientes a la comprensión del mismo. En ningún caso se debe permitir que la lectura se haga por tramos, por apartados, etc. Se debe insistir en la lectura del texto de cada módulo, en su totalidad. Será importante, por tanto, asignar un tiempo prudencial para realizar la lectura de cada texto. Se estima que 30 minutos es suficiente.
4. Cada director o directora debe realizar la totalidad de los ejercicios propuestos; solo así tendrá pertinencia el análisis de los módulos dirigidos a docentes. De lo contrario, si solamente se realizan



algunos ejercicios seleccionados y se dejan sin resolver otros, se corre el riesgo de no dimensionar la complejidad de las tareas y, en efecto, de no desarrollar suficientemente capacidades requeridas para planificar los ejercicios de aplicación.

5. Ningún proceso de la lectura y de los ejercicios correspondientes a la comprensión deben ser “llevados a la casa” como tareas a distancia. Todos deben ser realizados durante las jornadas.

6. Los y las dinamizadoras de los encuentros de formación de directores deben generar espacios para la discusión, el análisis, la reflexión, etc. a partir de la activa participación de éstos. No debería pretender constituirse en un formador que tenga las respuestas puntuales a cada cuestión planteada durante las jornadas. Será importante, sin embargo, que genere otros espacios para discutir y avanzar en temáticas que surgen en las plenarios y que en ese momento no tienen respuestas.

7. Otra recomendación especial a los y las dinamizadoras es que dejen a los y las directoras seguir el curso normal de las actividades propuestas en el módulo, con pautas en cuanto a horario de realización de los ejercicios, de recesos, de socialización, de sistematización, etc. Por tanto, se espera que dinamicen los momentos y no se constituyas en “el capacitador”, es decir, debería explicar solo lo necesario en cuanto a la realización de las tareas y solamente cuando es absolutamente imperioso hacer exposiciones como clases magistrales.

Es posible que surja, por parte de los directores y las directoras, una serie de planteamientos en relación con los problemas de la gestión docente (formación inadecuada, impuntualidad, etc.), o de las familias en relación con la atención a los estudiantes en la casa, etc. Será importante, en esos casos, que se oriente a la presentación del problema y a la propuesta de acción para encaminar soluciones. Las jornadas de formación de directores no deberían constituirse en instancias para plantear anécdotas ni de plagueos interminables. Más bien, deben ser aprovechados positivamente para intercambiar experiencias de tratamiento exitoso a problemas comunes que aquejan frecuentemente a los y a las directoras.



Módulo 1: Comprender para aprender

Este módulo destaca que la “comprensión” de un texto, sea éste de Literatura o un texto informativo de Historia, de Geografía, de Ciencias Naturales, Matemática, etc., debe realizarse en sus tres dimensiones: la “literal”, es decir, el planteamiento de cuestiones que están tal cual en el texto e implican la memoria o el repaso de la lectura; la “inferencial”, es decir, la comprensión basada en las pistas que ofrece el texto y que son asociadas con otros conceptos que no necesariamente están dentro del texto y; finalmente, la “valorativa”, es decir, la reflexión que hace el lector acerca del contenido del texto, su importancia, o no, en su vida cotidiana.

El módulo se presenta con tres partes: en la primera se propone la lectura de un texto de Ramón Indalecio Cardozo, con actividades de prelectura, lectura y post lectura. En la segunda parte se presenta una reflexión acerca de las implicancias de la comprensión literal, inferencial y valorativa en el quehacer pedagógico docente. La tercera parte consiste en propuestas de actividades en las que los y las docentes planifiquen tareas en relación con las áreas académicas de su especialidad y en las que demuestren la aplicación de ejercicios de literalidad, inferencialidad y valoración.

En relación con este módulo, a continuación, se proponen algunos ejercicios divididos en tres secciones: uno referido al análisis del texto, otro a las implicaciones de lo desarrollado por parte de los docentes en la gestión directiva, y el tercero referido a la planificación de tareas a ser emprendidas en la gestión pedagógica para el acompañamiento a los docentes.

Sección 1:

1. Indica tus apreciaciones acerca de cómo se producen los cambios de un paradigma a otro.
2. Elabora una conclusión sobre las ideas expuestas en el texto “La escuela Nueva”.
3. Emite tu opinión acerca de la Pedagogía propuesta por Ramón Indalecio Cardozo.



Sección 2:

1. Identifica en los ejercicios propuestos en la primera parte del módulo cuáles corresponden a lo literal, cuáles a lo inferencial y cuáles a lo valorativo.
2. Analiza las implicancias de estas tres dimensiones de la comprensión en el quehacer pedagógico docente (de acuerdo a lo propuesto en la segunda parte del módulo). Narra experiencias realizadas en tu institución educativa relacionadas con la preocupación docente por la verdadera comprensión por parte de los y las estudiantes, en cualquiera de las áreas académicas.
3. Analiza las sugerencias de tareas propuestas en la tercera parte del módulo y narra experiencias desarrolladas, al respecto, por los y las docentes de tu institución educativa.

Sección 3:

1. Elabora planes de acción para colaborar con los y las docentes en el monitoreo de los ejercicios que éstos presentan a sus estudiantes, de modo a velar que en los mismos estén presentes las tres dimensiones de la comprensión.

Módulo 2: Comprender para pensar reflexivamente

Este módulo destaca que la “comprensión” lleva a “leer” con mayor profundidad la realidad social, cultural, histórica y política; es decir, la comprensión lectora ayuda a la formación de personas críticas, proactivas, con pensamiento reflexivo y productivo. Este destaque se asocia con los procesos de clase que llevan a cabo los y las docentes, especialmente en lo referido al desarrollo de las denominadas “capacidades”, pues éstas involucran procesos que llevan a, por ejemplo, “clasificar”, “especificar”, “asociar”, “reflexionar”, “analizar”, etc. Sin embargo, las experiencias indican que muchas veces las clases consisten solamente en reproducir lo que el o la docente explicó o lo que está en los libros.

El módulo se presenta con tres partes: en la primera se propone la lectura de un texto de Paulo Freire, con actividades de prelec-



tura, lectura y post lectura. En la segunda parte se presenta una reflexión acerca de las implicancias del desarrollo del pensamiento en relación con el desarrollo de las capacidades, tal como son planteados en los programas de estudio. La tercera parte consiste en propuestas de actividades en las que los y las docentes planifiquen tareas en relación con las áreas académicas de su especialidad y en las que demuestren la aplicación de procesos que desarrollen las capacidades en sus estudiantes.

En relación con este módulo, a continuación, se proponen algunos ejercicios divididos en tres secciones: uno referido al análisis del texto, otro a las implicaciones de lo desarrollado por parte de los docentes en la gestión directiva, y el tercero referido a la planificación de tareas a ser emprendidas en la gestión pedagógica para el acompañamiento a los docentes.

Sección 1:

En base a la consolidación de tus aprendizajes con respecto a comprender textos escritos para pensar reflexivamente y con el anhelo de que las experiencias vividas en este encuentro te permita generar estrategias que coadyuven a desarrollar en tus docentes el pensamiento crítico-reflexivo, te invitamos a realizar las siguientes actividades:

a. Para qué sirve reflexionar? Es fundamental comprender que la reflexión, como una mirada atenta sobre nuestras prácticas cotidianas, tiene como propósito el cambio de lo que hacemos todos los días. A continuación plantea situaciones que se da en tu escuela o colegio y necesita de una atención reflexiva.

b. Innovar por innovar no tiene sentido; hay que saber leer y analizar la realidad para responder a ella de manera permanente y más adecuada. Cuáles son los cambios que introducirías a tu gestión como director o directora.

Sección 2:

1. Identifica en los ejercicios propuestos en la primera parte del módulo cuáles corresponden a reproducciones de lo dicho en el texto,



cuáles involucran procesos del pensamiento más complejo (como la asociación, la aplicación, etc.). Asocia estos conceptos con los de la literalidad, la inferencialidad y la valoración.

2. Narra las experiencias desarrolladas en tu institución educativa en relación con el planteamiento de las “capacidades”. Esta tarea la realizarás a partir de la lectura de la segunda parte del módulo.

3. Analiza las sugerencias de tareas propuestas en la tercera parte del módulo y narra experiencias desarrolladas, al respecto, por los y las docentes de tu institución educativa.

Sección 3:

Elabora planes de acción para colaborar con los y las docentes en el monitoreo de los ejercicios que éstos presentan a sus estudiantes, de modo a velar por la presencia del desarrollo de las capacidades en los mismos.

Módulo 3: Comprender para comunicar

Este módulo ofrece oportunidades para que profesores y profesoras reflexionen acerca de la relación existente entre los procesos de comprensión y comunicación y, sobre el reconocimiento de la importancia de esa relación, puedan analizar sus prácticas pedagógicas en aula, sus procedimientos evaluativos y, consecuentemente, puedan producir materiales educativos en los que destaquen la comunicación efectiva para encaminar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, así como para que éstos demuestren sus aprendizajes desarrollados.

El módulo se presenta con tres partes: en la primera se propone la lectura de un texto de Juan Carlos Tedesco, con actividades de prelectura, lectura y post lectura. En la segunda parte se presenta una reflexión acerca de la relación entre la comprensión y la comunicación y las implicancias de esta relación en el quehacer pedagógico. La tercera parte consiste en propuestas de actividades en las que los y las docentes planifiquen tareas en relación con las áreas académicas de su especialidad y en las que demuestren los procesos comunicativos que solicitan a sus estudiantes.



En relación con este módulo, continuación, se proponen algunos ejercicios divididos en tres secciones: uno referido al análisis del texto, otro a las implicaciones de lo desarrollado por parte de los docentes en la gestión directiva, y el tercero referido a la planificación de tareas a ser emprendidas en la gestión pedagógica para el acompañamiento a los docentes.

Sección 1:

1. En tu trayectoria como director/a, con seguridad, has tenido alguna experiencia exitosa que siempre la recuerdas. Rememora esa experiencia y redacta un breve texto. Para el efecto, ten en cuenta los siguientes tópicos:

- En qué consiste tu experiencia vivida.
- En qué año viviste esa experiencia.
- Cuáles son los sentimientos que revives al recordar esa experiencia.
- Por qué fue tan importante para ti.
- Qué influencias positivas tuvo en tu gestión.

Sección 2:

1. Identifica en los ejercicios propuestos en la primera parte del módulo cuáles corresponden a producciones orales o escritas que motivan la aplicación de los conceptos desarrollados. Asocia estos conceptos con los de la literalidad, la inferencialidad y la valoración, así como con los procesos del pensamiento.

2. Narra las experiencias desarrolladas en tu institución educativa en relación con la producción escrita. Esta tarea la realizarás a partir de la lectura de la segunda parte del módulo.



3. Analiza las sugerencias de tareas propuestas en la tercera parte del módulo y narra experiencias desarrolladas, al respecto, por los y las docentes de tu institución educativa.

Sección 3:

1. Elabora planes de acción para colaborar con los y las docentes en el monitoreo de los ejercicios que éstos presentan a sus estudiantes, de modo a velar por la presencia del desarrollo de las capacidades en los mismos.

Módulo 4: Comprender para la vida

Este módulo ofrece oportunidades para que profesores y profesoras ahonden aún más los entornos de reflexión desarrollados en los módulos anterior acerca del sentido del acto de enseñar, qué y cómo hacerlo, pero, fundamentalmente, para qué hacerlo; es decir, ayudar a los y las estudiantes a “comprender” la realidad social, cultural, económica, etc. para “vivir” en consecuencia y en atención a los valores y a los marcos éticos socialmente aceptados. Sin lugar a dudas, para que los y las docentes puedan desarrollar estas competencias en sus estudiantes es preciso que ellos mismos y ellas mismas estén con las condiciones y predisposiciones requeridas.

El módulo se presenta con tres partes: en la primera se propone la lectura, por un lado, de un texto de Rosa María Torres, con actividades de prelectura, lectura y post lectura; por otro, de datos estadísticos acerca de la realidad educativa paraguaya, latinoamericana y mundial acompañados, igualmente, de ejercicios de aplicación. En la segunda parte se presentan unas informaciones que permitirán a los y las docentes reflexionar acerca de su tarea pedagógica en función a enseñar a “comprender” los fenómenos de la sociedad actual y, en consecuencia, enseñar “para la vida” de acuerdo a las realidades actuales y emergentes. La tercera parte consiste en propuestas de actividades en las que los y las docentes planifiquen tareas en relación con las áreas académicas de su especialidad y en las que se destaque la orientación a los estudiantes para aplicar los datos, las informaciones o los ejercicios propuestos en el mejoramiento de sus condiciones de vida.



En relación con este módulo, a continuación, se proponen algunos ejercicios divididos en tres secciones: uno referido al análisis del texto, otro a las implicaciones de lo desarrollado por parte de los docentes en la gestión directiva, y el tercero referido a la planificación de tareas a ser emprendidas en la gestión pedagógica para el acompañamiento a los docentes.

Sección 1:

Piensa y responde individualmente en forma escrita.

1. Según el texto, ¿en qué consisten los absurdos y las extravagancias del sistema escolar? Menciona algunas experiencias didácticas de la actualidad que se enmarcan en este contexto.
2. Según la autora del texto, ¿con qué confunde la antigua pedagogía el aprender, el saber y la conferencia. ¿Estás de acuerdo con su planteamiento? Sí, no, en qué sí, en qué no y por qué.
3. ¿Cuáles eran los aspectos innovadores que presentaba la escuela en la opinión de los padres y madres, que la hacían una escuela no tradicional? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
4. Atendiendo a lo dicho por la autora del texto, ¿en qué consistiría el “espejismo” de la innovación en la educación? ¿Podrías citar otros ejemplos relacionados con esta metáfora?

Sección 2:

- a. Identifica en los ejercicios propuestos en la primera parte del módulo cuáles corresponden a lo literal, lo inferencial y lo valorativo. Indica, también, cuáles de esos ejercicios ayudan al desarrollo del pensamiento complejo y cuáles llevan a la producción textual como generación de ideas y no simplemente como reproducción de lo ya difundido.
- b. Narra las experiencias desarrolladas en tu institución educativa en relación con la “lectura” de la realidad para aplicar procesos pedagógicos. Esta tarea la realizarás a partir de la lectura de la segunda parte del módulo.



c. Analiza las sugerencias de tareas propuestas en la tercera parte del módulo y narra experiencias desarrolladas, al respecto, por los y las docentes de tu institución educativa.

Sección 3:

1. Elabora planes de acción para colaborar con los y las docentes en el monitoreo de los ejercicios que éstos presentan a sus estudiantes, de modo a velar por la presencia en los mismos de actividades que tiendan a aplicar datos académicos en la vida práctica de las personas.

Fuentes consultadas

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 1: Comprender para Aprender. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, abril de 2010.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 2: Comprender para Pensar Reflexivamente. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, mayo de 2010.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 3: Comprender para Comunicar. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, junio de 2010.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 4: Comprender para la Vida. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, julio de 2010.





Disponibilidad de TIC en instituciones
educativas del sector oficial
de EEB y EM

220







Disponibilidad de TIC en instituciones
educativas del sector oficial
de EEB y EM

222





2.2. Módulo 2: Comprender... disfrutar... actuar

Introducción

La educación, en todas sus modalidades y niveles, constituye para la ciudadanía paraguaya una de las prioridades nacionales. Todos reconocen a la educación como un derecho fundamental y universal cuyo ejercicio impulsa la realización personal, el desarrollo democrático de la comunidad nacional y contribuye a un bienestar asentado en la más amplia justicia social.

Distintas circunstancias determinaron que en las últimas décadas nuestra educación viera mermados tanto sus recursos como la calidad de los resultados obtenidos.

Estas dos razones, la importancia del sector educativo para la sociedad y el estado insatisfactorio de la educación del presente, han determinado la necesidad de atender con mayor grado de especificidad aquellos segmentos considerados claves para el desarrollo educativo óptimo. Uno de los aspectos a atender es, indudablemente, la formación de los directores y las directoras de las instituciones educativas.

Es innegable la importancia capital del liderazgo pedagógico del director o directora en la consecución de los objetivos institucionales en una escuela o colegio. Y esta realidad se patentiza en todos los estudios acerca de los factores asociados a la calidad educativa. En éstos se detecta la tarea del director como una acción de gran impacto en los procesos y resultados de aprendizajes.

Comprendiendo y aceptando esa realidad, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) propone la formación en servicio de directores y directoras de las instituciones educativas del país con la intención de que ellos y ellas se constituyan en verdaderos líderes que procuren más y mejores resultados académicos en las instituciones que dirigen.

En esa línea es que el MEC propone este módulo para la formación de directores. Este refiere al ámbito pedagógico de la labor directiva y, como el anterior módulo, restringe su área de intervención, en



primer lugar, al análisis del módulo presentado a los docentes y la lógica con que el mismo está preparado y, en segundo lugar, unas propuestas para el acompañamiento en proceso y el monitoreo a los docentes en la puesta en marcha de las tareas que propongan realizar a partir de las indicaciones de su módulo.

El MEC reconoce que el desarrollo de este y los demás módulos propuestos, por sí solos, no resuelven los problemas de la educación en las escuelas y colegios del país, sin embargo, destaca que éstos sí pueden contribuir a mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas ya que, sobre la base de una mejor comprensión de lo que se espera de la tarea docente, la gestión directiva también acompañará los procesos de una mejor atención pedagógica.

Se espera que las lecciones que se derivan de la lectura de este módulo así lo prueben.

Orientaciones generales para el desarrollo del módulo

Este módulo refiere a una asistencia en la gestión pedagógica de directores y directoras y corresponde a la segunda sesión de la campaña para los mismos. Está acotado a una formación que ayude a los directores y directoras a colaborar con los y las docentes de su institución educativa en la aplicación de cambios en sus prácticas pedagógicas a partir de lo propuesto en el módulo denominado “Comprender para disfrutar”, el quinto dirigido a docentes en la campaña que se viene desarrollando para con éstos.

Las actividades propuestas en este módulo dirigido a directores y directoras tendrán como base referencial las propuestas para el módulo de docentes. En éste se reflexionará cómo afectan esas tareas a la gestión directiva, qué se espera que los directores hagan a partir de lo que los docentes están estudiando, cómo deben acompañarlos, cómo deben monitorear los procesos innovadores, cómo deben evaluar en proceso las tareas docentes, etc.

En las jornadas de formación a directores se analizará, entonces, el módulo aplicado en la campaña dirigida a docente pero con una visión más general acerca de su contenido y de sus propósitos. De



esa manera, los directores y las directoras tendrán oportunidades para leer, analizar el módulo y, por sobre todo, proponer actividades que en el ejercicio de sus funciones directivas son posibles de realizar a efectos de acompañar técnicamente a los docentes.

Algunas indicaciones prácticas para el desarrollo efectivo de las jornadas se detallan a continuación:

1. Es importante que las jornadas inicien con una explicación acerca de la importancia de la comprensión lectora para todos los y las docentes, así como para los directores y directoras. La explicación de esa importancia debe referir al desarrollo de todas las áreas académicas y disciplinas que éstas comprenden y no solamente en el área de Lengua y Literatura.
2. Debe realizarse la lectura de las caracterizaciones del módulo dirigido a los docentes. Este momento será de mucha importancia porque le da sentido al texto que se leerá, genera un ambiente de expectativa y, además, le da pertinencia a las actividades propuestas para los directores y las directoras.
3. Debe realizarse la lectura de los módulos para docentes de manera íntegra, no por partes. Solamente leyendo íntegramente el texto tendrá sentido y podrán realizarse los ejercicios correspondientes a la comprensión del mismo. En ningún caso se debe permitir que la lectura se haga por tramos, por apartados, etc. Se debe insistir en la lectura del texto de cada módulo, en su totalidad. Será importante, por tanto, asignar un tiempo prudencial para realizar la lectura de cada texto. Se estima que 30 minutos es suficiente.
4. Cada director o directora debe realizar la totalidad de los ejercicios propuestos. De lo contrario, si solamente se realizan algunos ejercicios seleccionados y se dejan sin resolver otros, se corre el riesgo de no dimensionar la complejidad de las tareas y, en efecto, de no desarrollar suficientemente capacidades requeridas para planificar los ejercicios de aplicación.
5. Ningún proceso de la lectura y de los ejercicios correspondientes a la comprensión deben ser "llevados a la casa" como tareas a distancia. Todos deben ser realizados durante las jornadas.



6. Los y las dinamizadoras de los encuentros de formación de directores deben generar espacios para la discusión, el análisis, la reflexión, etc. a partir de la activa participación de éstos. No debería pretender constituirse en un formador que tenga las respuestas puntuales a cada cuestión planteada durante las jornadas. Será importante, sin embargo, que genere otros espacios para discutir y avanzar en temáticas que surgen en las plenarias y que en ese momento no tienen respuestas.

7. Otra recomendación especial a los y las dinamizadoras es que dejen a los y las directoras seguir el curso normal de las actividades propuestas en el módulo, con pautas en cuanto a horario de realización de los ejercicios, de recesos, de socialización, de sistematización, etc. Por tanto, se espera que dinamicen los momentos y no se constituyan en “el capacitador”, es decir, debería explicar solo lo necesario en cuanto a la realización de las tareas y solamente cuando es absolutamente imperioso hacer exposiciones como clases magistrales.

Es posible que surja, por parte de los directores y las directoras, una serie de planteamientos en relación con los problemas de la gestión docente (formación inadecuada, impuntualidad, etc.), o de las familias en relación con la atención a los estudiantes en la casa, etc. Será importante, en esos casos, que se oriente a la presentación del problema y a la propuesta de acción para encaminar soluciones. Las jornadas de formación de directores no deberían constituirse en instancias para plantear anécdotas ni de plagues interminables. Más bien, deben ser aprovechados positivamente para intercambiar experiencias de tratamiento exitoso a problemas comunes que aquejan frecuentemente a los y a las directoras.

Indicaciones acerca del Módulo 5 para docentes “Comprender para disfrutar”

Este módulo destaca la importancia de la lectura de textos literarios, tanto como generadora de disfrute como recurso valioso para el desarrollo de cualquier área académica a partir de los contenidos propuestos en las obras literarias. Resalta, en ese sentido, el doble papel de la institución educativa en la formación de las personas:



por un lado, en la capacitación para valorar las producciones literarias existentes y, por otro, en brindar oportunidades para desarrollar actitudes y aptitudes especiales tendientes a la creación de una obra susceptible de aprecio social.

El módulo puntualiza, también, la particular situación de Paraguay en cuanto a su condición de país bilingüe. En nuestro país, es posible proponer instancias de aprendizaje intercultural a través de la literatura, pues hay ciertas cosmovisiones que se expresan en castellano y, por su parte, hay otras miradas, otras formas de ver y actuar en el mundo que son expresadas en guaraní. Aprovechar todas esas posibilidades que ofrece la literatura en dos lenguas es un desafío interesante para los objetivos educacionales en nuestro país.

Con respecto a la realidad lingüística del Paraguay consistente en un bilingüismo generalizado, la primera parte del módulo presenta el texto denominado “Problemas del bilingüismo en el Paraguay” de la autoría del padre Bartomeu Melià, con actividades de prelectura, lectura y post lectura. En la segunda parte, se propone un texto que permitirá a los y las docentes reflexionar sobre la utilidad de los textos literarios para la enseñanza de cualquier área académica. En esta parte, también, se proponen dos cuentos, uno en castellano y otro en guaraní como propuestas para la lectura con disfrute y, al mismo tiempo, con ejercicios tendientes al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los lectores.

La tercera parte del módulo 5 para docentes, como los anteriores, propone actividades para que los y las docentes produzcan materiales didácticos y demuestren en ellos el valor de la literatura no solamente para la enseñanza de lenguas sino también para el desarrollo de las demás áreas académicas.

Ideas fuerza con respecto al Módulo 5 “Comprender para disfrutar”

A continuación se presentan algunas ideas claves que deben ser destacadas en el desarrollo del módulo 5 “Comprender para disfrutar” y que los directores y las directoras deben conocer para acom-



pañar la labor de los docentes en relación con las tareas que se les solicita realizar.

1. El estudio de la literatura paraguaya se asocia con la interculturalidad: Uno de los factores más decisivos en determinar la riqueza de estudiar literatura en Paraguay es la posibilidad de conocer, comprender y valorar dos cosmovisiones diferentes presentadas a través de las dos lenguas de mayor utilización en la sociedad nacional. Las producciones literarias en castellano reflejan un modo de ser o de pensar que no siempre es el mismo cuando el texto literario está presentado en guaraní. La obra literaria en guaraní, generalmente, refleja las peculiaridades de la cultura rural mientras que la producida en castellano, aunque no siempre, tienen una mayor tendencia a reflejar una cultura citadina.

Conocer los textos literarios, además de disfrutarlos, colaborará en conocer y valorar los valores culturales del Paraguay o de otros contextos sociales. Y esto será útil no solamente para las clases de lengua, sino también para iniciar clases de ciencias sociales o ciencias naturales, o incluso matemáticas o ciencias de la salud, etc.

2. La interculturalidad refiere también al concepto de inclusión: El concepto de interculturalidad involucra procesos de reconocimiento de las diferencias entre las personas y los grupos culturales y, sobre ese reconocimiento, desarrollar actitudes de respeto, tolerancia, aceptación, cooperación, etc. En ese sentido, se asocia con el concepto de la inclusión, uno de los tópicos abordados con fuerza en las políticas educativas actuales.

La inclusión refiere a la consideración a los y las estudiantes como personas “con necesidades básicas de aprendizaje” pues presentan diferentes tipos y grados de desarrollo de sus recursos para aprender (funciones mentales básicas, motivación, interés, estilo de aprendizaje, método de estudio, características físicas o psicológicas, etc.). Los y las estudiantes pueden constituirse en “alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”, de acuerdo a la forma en que van interactuando con los contenidos y, especialmente, si carecen de las herramientas para superar las dificultades en el aprendizaje que se les presentan durante las clases.



3. La lectura de textos literarios permite desarrollar el pensamiento crítico reflexivo: Un texto literario es el reflejo de lo que sucede en la realidad social y, por tanto, su lectura y análisis permite a las personas pensar, discutir, opinar, etc. con bases fundamentadas acerca de las características y problemas específicos que presenta la sociedad reflejada en la obra. Una persona que lee textos literarios y, además de disfrutarlos, reconoce en ellos elementos de la sociedad y las características culturales que son propios de la misma, estará en condiciones de reflexionar, criticar y actuar con responsabilidad ciudadana.

En el módulo para los docentes se proponen dos cuentos: uno denominado “Libreta de almacén” y otro “Anamaria”. El primero propone una infinidad de posibilidades para analizar la realidad social: el uso de la libreta en ciertos contextos socioeconómicos, el papel de la despensa del barrio en la economía familiar, la lucha por la pervivencia de las despensas del barrio frente a los supermercados en la actualidad, el papel de la mujer en la casa, etc.

El segundo cuento está enunciado en guaraní y en él son posibles de detectar, entre otros, los valores de la cultura campesina, las manifestaciones del romanticismo diferentes a las de la actualidad, la hospitalidad y la solidaridad campesinas, el papel del varón en la familia campesina, etc.

4. Los textos literarios son útiles para el desarrollo de cualquier área académica: La tendencia actual más difundida es la de utilizar la literatura en clase como una actividad expresiva más; siendo su fin el de fomentar diversas competencias en los y las estudiantes. Se trata, pues, de utilizar la literatura como vehículo real para enseñar, así como se utilizan también para este fin, por ejemplo, una conversación, la lectura de un periódico o la explicación del docente.

El texto literario se puede trabajar con el fin de mostrar contenidos o para mejorar tal o cual competencia. Cuando un o una docente lleva a clase una obra teatral, un poema o un cuento es porque, seguramente, está pensando en que sus estudiantes se sentirán más atraídos por ese texto antes que en otro. Por eso, el o la docente



no puede contentarse con presentar un texto literario cualquiera y que sus alumnos respondan y se sientan interesados; debe buscar textos que los motiven en gran manera.

5. La educación bilingüe en Paraguay presenta avances y desafíos por resolver: A partir del texto del padre Melià será importante destacar que la enseñanza y aprendizaje del castellano y guaraní y en castellano y guaraní, presenta en la actualidad una serie de avances como, por ejemplo, la producción editorial en las dos lenguas, el destaque a la enseñanza de las segundas lenguas, una mayor preocupación por la formación bilingüe de los docentes, la aplicación de estrategias de sensibilización social hacia las ventajas del bilingüismo, la instalación del debate sobre qué tipo de lengua guaraní es la más conveniente para los procesos pedagógicos, etc.

Sin embargo, estos mismos puntos en lo que se ha avanzado constituyen, al mismo tiempo, los mayores desafíos que deben tener respuestas en el tiempo inmediato, pues si bien hay logros que destacar, también estos puntos implican muchas tareas aún por realizar: se necesitan más materiales didácticos, se necesita reforzar la formación de docentes para la enseñanza de las segundas lenguas, se necesita una mayor sensibilización hacia la presencia del guaraní en el sistema educativo formal, etc.

Ejercicios en relación con la gestión directiva

En relación con el módulo 5 “Comprender para disfrutar”, a continuación se proponen algunos ejercicios divididos en tres secciones: uno referido al análisis del texto “Problemas del bilingüismo en Paraguay”, otro a las implicaciones en la gestión directiva de las actividades desarrolladas por parte de los docentes a partir de lo solicitado en ese módulo, y el tercero referido a la planificación de tareas a ser emprendidas en la gestión pedagógica del director o directora para el acompañamiento a los docentes.

Sección 1:

1. Indica cómo se desarrolla la educación bilingüe castellano guaraní en la institución educativa que diriges.



2. Emite tu opinión acerca de los problemas que presenta actualmente la educación bilingüe castellano guaraní.

3. Explica estrategias que pueden ser utilizadas en tu institución educativa para mejorar la educación bilingüe castellano guaraní.

Sección 2:

1. Identifica en los ejercicios propuestos en la primera parte del módulo cuáles se relacionan con los conceptos de literalidad, inferencialidad y valoración, así como con los procesos del pensamiento.

2. Narra las experiencias desarrolladas en tu institución educativa en relación con el uso de los textos literarios para fines didácticos. Esta tarea la realizarás a partir de la lectura de la segunda parte del módulo para docentes.

3. Analiza las sugerencias de tareas propuestas en la tercera parte del módulo y narra experiencias desarrolladas, al respecto, por los y las docentes de tu institución educativa.

Sección 3:

Elabora planes de acción para colaborar con los y las docentes en el monitoreo de los ejercicios que éstos presentan a sus estudiantes, de modo a velar que en los mismos estén presentes la lectura que lleva al disfrute.

Fuentes consultadas

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 1: Comprender para Aprender. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, abril de 2010.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 2: Comprender para Pensar Reflexivamente. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, mayo de 2010.





PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 3: Comprender para Comunicar. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, junio de 2010.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 4: Comprender para la Vida. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, julio de 2010.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 4: Comprender para Disfrutar. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, setiembre de 2010.





2.3. Módulo 3: Comprender... transformar... y cambiar

Introducción

En la actualidad, las escuelas y colegios del Paraguay se encuentran ante importantes desafíos tendientes a mejorar la calidad de su gestión y, por ende, de sus servicios a la sociedad. En ese sentido, uno de los retos más trascendentes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional constituye el profesional docente que ejerce la función directiva de una institución de enseñanza a quien, en esta coyuntura, la sociedad demanda nuevos roles y funciones.

La tarea básica y fundamental del director o la directora es la de dirigir la institución educativa pero, como es reconocido actualmente, este profesional realiza otras funciones además de la reseñada: investigar y gestionar. La importancia y el grado de dedicación que cada director o directora destina a cada una de ellas dependen de múltiples razones, como el contexto institucional, el contexto curricular o el contexto profesional en que realiza habitualmente su labor.

Ante todo esto, los retos más significativos para el director o la directora actual se refieren al nuevo tipo de alumnado, al nuevo tipo de profesorado, al nuevo tipo de familias, etc. Otro de los desafíos actuales para el profesional director o directora se refiere a la utilización eficiente de las nuevas tecnologías, las cuales han aumentado últimamente en número y calidad. Estas nuevas tecnologías imponen un nuevo tipo de gestión de enseñanza basada en la interactividad.

Por otro lado, el nuevo escenario en que se desarrollan las actividades de la educación exige de los directores y directoras una permanente revisión de la calidad de sus procesos en procura de la mejora constante y, en ese marco, ellos y ellas no pueden sustraerse a la necesidad de formarse para consolidarse en los procesos de gestión detectados como exitosos o mejorar aquellos que necesitan mayor atención para lograr la calidad total.



Comprendiendo y aceptando esa realidad, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) propone la formación en servicio de directores y directoras de las instituciones educativas del país con la intención de que ellos y ellas se constituyan en verdaderos líderes que procuren más y mejores resultados académicos en las instituciones que dirigen.

En esa línea es que el MEC propone este módulo para la formación de directores. Este refiere al ámbito pedagógico de la labor directiva y, como los anteriores módulos, restringe su área de intervención, en primer lugar, al análisis del módulo presentado a los docentes y la lógica con que el mismo está preparado y, en segundo lugar, unas propuestas para el acompañamiento en proceso y el monitoreo a los docentes en la puesta en marcha de las tareas que propongan realizar a partir de las indicaciones de su módulo.

El MEC reconoce que el desarrollo de este y los demás módulos propuestos, por sí solos, no resuelven los problemas de la educación en las escuelas y colegios del país, sin embargo, destaca que éstos sí pueden contribuir a mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas ya que, sobre la base de una mejor comprensión de lo que se espera de la tarea docente, la gestión directiva también acompañará los procesos de una mejor atención pedagógica.

Se espera que las lecciones que se derivan de la lectura de este módulo así lo prueben.

ORIENTACIONES GENERALES PARA EL DESARROLLO DEL MÓDULO

Este módulo refiere a una asistencia en la gestión pedagógica de directores y directoras y corresponde a la tercera sesión de la campaña para los mismos. Está acotado a una formación que ayude a los directores y directoras a colaborar con los y las docentes de su institución educativa en la aplicación de cambios en sus prácticas pedagógicas a partir de lo propuesto en el módulo denominado “Comprender para transformar”, el sexto dirigido a docentes en la campaña que se viene desarrollando para con éstos.



Las actividades propuestas en este módulo dirigido a directores y directoras tendrán como base referencial las propuestas para el módulo de docentes. En éste se reflexionará cómo afectan esas tareas a la gestión directiva, qué se espera que los directores hagan a partir de lo que los docentes están estudiando, cómo deben acompañarlos, cómo deben monitorear los procesos innovadores, cómo deben evaluar en proceso las tareas docentes, etc.

En las jornadas de formación a directores se analizará, entonces, el módulo aplicado en la campaña dirigida a docente pero con una visión más general acerca de su contenido y de sus propósitos. De esa manera, los directores y las directoras tendrán oportunidades para leer, analizar el módulo y, por sobre todo, proponer actividades que en el ejercicio de sus funciones directivas son posibles de realizar a efectos de acompañar técnicamente a los docentes.

Algunas indicaciones prácticas para el desarrollo efectivo de las jornadas se detallan a continuación:

1. Es importante que las jornadas inicien con una explicación acerca de la importancia de la comprensión lectora para todos los y las docentes, así como para los directores y directoras. La explicación de esa importancia debe referir al desarrollo de todas las áreas académicas y disciplinas que éstas comprenden y no solamente en el área de Lengua y Literatura.
2. Debe realizarse la lectura de las caracterizaciones del módulo dirigido a los docentes. Este momento será de mucha importancia porque le da sentido al texto que se leerá, genera un ambiente de expectativa y, además, le da pertinencia a las actividades propuestas para los directores y las directoras.
3. Debe realizarse la lectura de los módulos para docentes de manera íntegra, no por partes. Solamente leyendo íntegramente el texto tendrá sentido y podrán realizarse los ejercicios correspondientes a la comprensión del mismo. En ningún caso se debe permitir que la lectura se haga por tramos, por apartados, etc. Se debe insistir en la lectura del texto de cada módulo, en su totalidad. Será



importante, por tanto, asignar un tiempo prudencial para realizar la lectura de cada texto. Se estima que 30 minutos es suficiente.

4. Cada director o directora debe realizar la totalidad de los ejercicios propuestos. De lo contrario, si solamente se realizan algunos ejercicios seleccionados y se dejan sin resolver otros, se corre el riesgo de no dimensionar la complejidad de las tareas y, en efecto, de no desarrollar suficientemente capacidades requeridas para planificar los ejercicios de aplicación.

5. Ningún proceso de la lectura y de los ejercicios correspondientes a la comprensión deben ser “llevados a la casa” como tareas a distancia. Todos deben ser realizados durante las jornadas.

6. Los y las dinamizadoras de los encuentros de formación de directores deben generar espacios para la discusión, el análisis, la reflexión, etc. a partir de la activa participación de éstos. No debería pretender constituirse en un formador que tenga las respuestas puntuales a cada cuestión planteada durante las jornadas. Será importante, sin embargo, que genere otros espacios para discutir y avanzar en temáticas que surgen en las plenarios y que en ese momento no tienen respuestas.

7. Otra recomendación especial a los y las dinamizadoras es que dejen a los y las directoras seguir el curso normal de las actividades propuestas en el módulo, con pautas en cuanto a horario de realización de los ejercicios, de recesos, de socialización, de sistematización, etc. Por tanto, se espera que dinamicen los momentos y no se constituyan en “el capacitador”, es decir, debería explicar solo lo necesario en cuanto a la realización de las tareas y solamente cuando es absolutamente imperioso hacer exposiciones como clases magistrales.

Es posible que surja, por parte de los directores y las directoras, una serie de planteamientos en relación con los problemas de la gestión docente (formación inadecuada, impuntualidad, etc.), o de las familias en relación con la atención a los estudiantes en la casa, etc. Será importante, en esos casos, que se oriente a la presentación del problema y a la propuesta de acción para encaminar soluciones. Las jornadas de formación de directores no deberían



constituirse en instancias para plantear anécdotas ni de plagueos interminables. Más bien, deben ser aprovechados positivamente para intercambiar experiencias de tratamiento exitoso a problemas comunes que aquejan frecuentemente a los y a las directoras.

Indicaciones acerca del Módulo 6 para docentes “Comprender para transformar”

Este módulo constituye la síntesis de los cinco anteriores trabajados durante la campaña dirigida a docentes. Refiere a los procesos necesarios y a los escenarios que deben presentarse para que se produzca la transformación en las prácticas pedagógicas en el aula y en la escuela. Estas prácticas refieren tanto a las actividades académicas como a las acciones y actitudes que se desenvuelven en la interrelación entre los diferentes actores educativos.

El módulo puntualiza que las transformaciones educativas no se realizan desde una sola vía ni es de efecto vertical (unos cuantos planifican y otros cuantos lo ejecutan, a veces sin un diálogo fluido o sin marcos referenciales compartidos); al contrario, las condiciones que se imponen para que se produzcan las transformaciones educacionales deben referir, principalmente, al empoderamiento de todos los actores involucrados en los procesos educativos.

En nuestro país, desde hace unas décadas, se habla insistentemente en la necesidad de incorporar transformaciones al sistema educativo. La primera lectura que se da de este hecho es que la sociedad no está satisfecha con la actual situación educativa en Paraguay y, por tanto, destacan la importancia de plantear “ajustes”, “reformas”, “innovaciones”, etc. Uno de los aportes de ideas paraguayas acerca de lo que debe ser la educación en nuestro país lo ha hecho el educador Ubaldo Chamorro. Precisamente, en la primera parte del módulo 6 se propone un texto de este pedagogo compatriota, acompañado, como en los módulos anteriores, con ejercicios de pre lectura y post lectura. Los de post lectura refieren a la comprensión del texto (en sus niveles literal, inferencial y valorativo) y a la aplicación de su contenido en el contexto de la experiencia inmediata del docente.



En la segunda parte del módulo se propone un texto de reflexión sobre las condiciones necesarias para que, por un lado, la institución educativa se transforme y, por otro, produzca transformaciones en toda persona que en ella asiste. Acompaña también a este texto un repertorio de ejercicios de aplicación y reflexión.

La tercera parte del módulo corresponde a una aplicación de los conceptos desarrollados en los cinco módulos anteriores en relación con la “transformación”, es decir todos los propósitos de la “comprensión” desarrollados durante la campaña en el año 2010 (aprender, pensar reflexivamente, comunicar, vivir, y disfrutar) tienen sentido en tanto son válidos para transformar las prácticas pedagógicas y así mejorar los procesos y resultados de aprendizaje en los y las estudiantes.

Ideas fuerza con respecto al Módulo 6 “Comprender para transformar”

A continuación se presentan algunas ideas claves que deben ser destacadas en el desarrollo del módulo 6 “Comprender para transformar” y que los directores y las directoras deben conocer para acompañar la labor de los docentes en relación con las tareas que se les solicita realizar.

1. Las nuevas funciones que la sociedad otorga a las instituciones educativas: La transformación que las escuelas o colegios deben sufrir o deben impactar en las personas a quienes forman tienen que ver con las nuevas demandas sociales hacia la institución educativa. Si antes, la sociedad esperaba que la escuela enseñe a los niños a leer y a escribir, y a manejar las operaciones matemáticas básicas, ahora esta misma sociedad solicita de la escuela (o el colegio) nuevas formas de enseñanza y nuevos contenidos de enseñanza, como, por ejemplo, los valores.

Ante esta nueva realidad, la institución educativa necesariamente debe transformarse, pues no puede seguir funcionando con la misma lógica de siglos pasados y pretender dar respuesta a los nuevos requerimientos que cada vez más se imponen con mayor fuerza.



2. La determinación de las competencias claves que la institución educativa debe formar en sus estudiantes: Si bien es cierto que la sociedad actual demanda cada vez más y mejor educación, incluyendo una serie de contenidos nuevos para la enseñanza, es necesario destacar aquellos aprendizajes que son considerados claves para la formación de la persona y asegurar que todos los y las estudiantes, sin excepción de ningún tipo, logren desarrollarlos. Esos aprendizajes básicos serán la base para asegurar otros con mayor grado de especificidad y asegurarán el equilibrio de capacidades básicas entre los y las estudiantes independientemente de su origen social, cultural o económico.

3. La participación activa de las familias en el desarrollo de los aprendizajes en los y las estudiantes: No hay otra institución más preocupada por la formación de los y las estudiantes que sus propias familias. Esa institución es la que está expectante por la calidad del servicio educativo que se ofrece a sus hijos e hijas y, por tanto, su participación e involucramiento en las tareas escolares es de fundamental importancia, no solamente a manera de dar seguimiento a las actividades pedagógicas, sino para evaluar en proceso la gestión de los diferentes actores que laboran a favor de sus hijos e hijas.

Es importante dar cabida a la participación de los padres y las madres en las actividades pedagógicas sin que esto signifique para los y las docentes un control de sus tareas con propósitos evaluativos, sino un acompañamiento cercano de los que, como ya se mencionó, los más interesados en el aprendizaje real y efectivo de los y las estudiantes.

4. El manejo de las incertidumbres: La institución educativa ha dejado de ser la instancia desde donde se ofrecen verdades únicas e irrefutables como respuestas acertadas a todas las situaciones problemáticas que pudieran presentarse en la sociedad. Actualmente la sociedad, en general, se desenvuelve en incertidumbres y la escuela, como parte de esa sociedad, también administra incertidumbres. La disciplina de los niños y niñas de este año es distinta al comportamiento demostrado por los niños y niñas de hace diez años y, haciendo una mirada prospectiva, lo que espera a la escue-



la en tres o cinco años será una realidad muy distinta a la que en este año se está viviendo.

Este es solo un ejemplo de cómo la institución educativa de estos tiempos precisa conocer y manejar las tensiones diversas que se presentan actualmente. Para ese manejo de tensiones, es absolutamente necesario realizar las planificaciones con miradas a futuro de modo a prever los posibles problemas y las posibles soluciones que, de acuerdo a la realidad institucional, se pueden presentar.

5. La rendición de cuentas en el marco de la responsabilidad social de la institución educativa: La escuela y el colegio son instituciones que se deben a las comunidades en las que están instaladas y, por tanto, todas sus acciones, sus logros, así como sus fracasos, deben ser dados a conocer a la sociedad. Es importante que cada persona, no solamente los padres y madres de familia, sino que la comunidad en general conozca y se involucre en las tareas escolares.

Si la escuela o el colegio se abren a la comunidad, comunican sus acciones y logran el consenso social hacia sus tareas, lograrán también un mejor sistema de control de sus acciones y los resultados de las actividades que en esas instituciones son realizadas.

Ejercicios en relación con la gestión directiva

En relación con el módulo 6 “Comprender para transformar”, a continuación se proponen algunos ejercicios divididos en tres secciones: uno referido al análisis del texto de Ubaldo Chamorro, otro a las implicaciones en la gestión directiva de las actividades desarrolladas por parte de los docentes a partir de lo solicitado en ese módulo, y el tercero referido a la planificación de tareas a ser emprendidas en la gestión pedagógica del director o directora para el acompañamiento a los docentes.

Sección 1:

1. Explica los procesos de transformación que son encarados desde la institución educativa que diriges.



2. Indica cuáles son las condicionantes para que tu institución educativa pueda convertirse en una “escuela nueva”.

3. Menciona la historia de tu institución educativa en cuanto a las transformaciones que en ella se fueron dando.

Sección 2:

1. Identifica en los ejercicios propuestos en la primera parte del módulo cuáles se relacionan con los conceptos de literalidad, inferencialidad y valoración, así como con los procesos del pensamiento y con la comunicación oral y escrita.

2. Narra las experiencias desarrolladas en tu institución educativa en relación con los procesos de transformación pedagógica. Esta tarea la realizarás a partir de la lectura de la segunda parte del módulo para docentes.

3. Analiza las sugerencias de tareas propuestas en la tercera parte del módulo y narra experiencias desarrolladas, al respecto, por los y las docentes de tu institución educativa.

Sección 3:

Elabora planes de acción para colaborar con los y las docentes en el monitoreo de los ejercicios que éstos presentan a sus estudiantes, de modo a velar que en los mismos estén presentes los procesos de la transformación educativa.

Fuentes consultadas

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 1: Comprender para Aprender. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, abril de 2010.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 2: Comprender para Pensar Reflexivamente. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, mayo de 2010.



PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 3: Comprender para Comunicar. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, junio de 2010.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 4: Comprender para la Vida. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, julio de 2010.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 4: Comprender para Disfrutar. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, setiembre de 2010.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Módulo 4: Comprender para Transformar. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica a los Docentes en Servicio. Asunción, octubre de 2010.

