

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED**  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



---

**Educación en Valores  
Democráticos:  
La Historicidad de la  
Democracia como Apertura  
de las Narraciones**

**Vol 1, No. 1**

Septiembre, 2007

Documento disponible en:  
**[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)**



# Educación en Valores Democráticos: La Historicidad de la Democracia como Apertura de las Narraciones

**Fernando Luis Onetto**

Coordinador Programa Nacional de Convivencia Escolar  
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina,  
Pizzurno 935- Buenos Aires. Teléfono 54-11-41291393-  
Correo electrónico: fonetto@me.gov.ar

## Resumen

---

El artículo se pone como problema teórico y práctico un aspecto particular de los valores democráticos: su carácter de evento histórico. Es propio de la cultura democrática reivindicar para sí su carácter de no necesidad, su "ausencia de fundamento". Los valores que dan contenido a la democracia también participan de este carácter histórico, no se pueden establecer desde afuera de las biografías personales e institucionales. En el artículo se examina las consecuencias que estos principios tienen para la educación en los valores democráticos en las escuelas. Se describen los rasgos generales de una política educativa entendida como una re-narración democrática.

---

## **Educación en Valores Democráticos: La Historicidad de la Democracia como Apertura de las Narraciones**

Este artículo tiene como finalidad dar respuesta a la siguiente pregunta: Desde el punto de vista político educativo, ¿cuál es el modo más pertinente de intervenir en los procesos de interacción de las personas en las instituciones para facilitar que estas personas se apropien de los valores democráticos e impregnen con ellos sus relaciones con los otros?

Es oportuno puntualizar que, como lo expresa la pregunta, nuestra indagación se orienta a encontrar los caminos políticos-educativos más adecuados de intervención. No estamos proponiendo un método de investigación. Tampoco estamos buscando una didáctica planificada con intención pedagógica y con propósito de acreditación. No pretendemos plantear

estrategias de intervención en situaciones de crisis o emergencias graves, ya que sospechamos que, al menos, estas situaciones merecen consideraciones específicas. La exclusión de estos enfoques no implica ningún juicio de valor sobre ellos.

Cuando decimos político-educativos comprendemos estos dos términos como inseparables. Toda intervención educativa moviliza aspectos políticos, y toda intervención política en las escuelas debería incluir aspectos educativos. En ese sentido entonces, nuestro análisis se centra en la intervención en los centros educativos de los gestores de la educación pública pertenecientes a la administración central del Estado.

Las intervenciones políticas desde el Estado en las escuelas son pertinentes si, además de ser estrategias coherentes de poder político, ayudan a



realizar procesos de aprendizaje en las instituciones y en las personas. Pero, si dichas intervenciones son inadecuadas, generan indefectiblemente una contradicción entre lo que los gestores políticos manifiestan desde la palabra y lo que efectivamente ejecutan. Uno de los aspectos específicos de este tipo de acciones en el ámbito escolar es justamente su carácter de “intervención,” entendiendo por tal las acciones deliberadas que se introducen e incluyen en procesos personales e institucionales previos, intentando orientarlos desde los valores democráticos.

Desde esta perspectiva, las estrategias políticas del Estado inherentes a la Educación en Valores Democráticos (EDVD) se muestran inmersas en un proceso social y educativo ya en marcha. Aparece entonces claramente como un ángulo específico de indagación y reflexión: *el carácter contingente e histórico de la EDVD*. La democracia en el ámbito público general y en las escuelas es una realidad social de hecho, hay una facticidad esencial que la caracteriza. Este aspecto no queda suficientemente asumido en los planteos ordinarios de las políticas que intentan instalar la EDVD y, sin embargo, constituye uno de los mayores desafíos que debe afrontar toda intervención en el ámbito escolar que busque favorecerla.

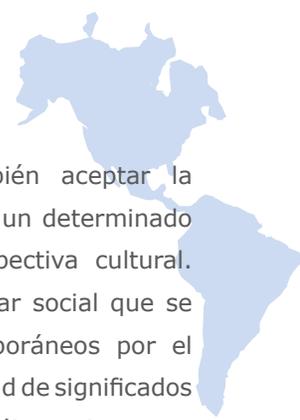
Por lo expuesto hasta aquí, la versión más acabada de nuestra pregunta inicial es: ¿cuáles son los modos de intervención política para promover la EDVD (Educación en Valores Democráticos) que contemplan mejor el *carácter histórico* como algo constitutivo de la democracia? Para dar respuesta a este interrogante, tomaremos los fundamentos de disciplinas como la filosofía y las teorías de la educación. Nos dedicaremos, en primer lugar, a especificar los términos de nuestra pregunta. Luego exploraremos de maneras sintéticas caminos alternativos al nuestro. Y presentaremos finalmente nuestra propia respuesta, una estrategia de intervención a la que denominaremos *el acompañamiento reflexivo*.

## La Historicidad de la Democracia

En el ámbito educativo formal tenemos dificultades para valorar la relevancia de la historicidad de la democracia. Una de esas dificultades es la de naturalizar la idea de democracia como una organización social ya dada, como una actitud espontánea en las personas, o como una herramienta disponible para el control de las voluntades en una sociedad.

Los teóricos fundacionales de la democracia han recurrido más bien a expresiones narrativas y metafóricas para justificarla, como por ejemplo T. Hobbes (Hobbes, 1994, pp.100-105)<sup>1</sup>, quien establece una narración originaria a la que denominó “el estado de naturaleza”<sup>2</sup>; o más recientemente, la metáfora del “velo de la ignorancia”<sup>3</sup> a la que recurre J. Rawls (Ricoeur, 1996, pp.283-285). Estos relatos y metáforas son al mismo tiempo fundamentos teóricos y narraciones, pero nunca sucedieron en realidad. No hay nada parecido a una asamblea deliberando al comienzo de nuestras sociedades. Más bien encontraremos oscuros preámbulos de violencia, de guerras internas, y de sangrientas revoluciones, que dirimieron de hecho la disputa por una organización social. Aquellos relatos fundadores tienen más bien una función explicativa tardía, y comprueban que la legitimación de la democracia es más fáctica y a posteriori que el fruto de una deducción racional argumentativa.

Este “vacío de fundamento,” tal como lo señala Claude Lefort (Lefort, 1990, pp.187-194)<sup>4</sup>, lejos de ser sólo una carencia para la democracia es su mayor fuente de posibilidades. El vacío de fundamento se traduce en un poder siempre vacante que podrá ser ocupado transitoriamente pero no apropiado de por sí. Este vacío diferencia a la democracia de los fundamentalismos que postulan un punto de apoyo último para lo social, un polo incondicionado que condiciona al resto y lo corporizan en el soberano, en el sacerdote, o en el sabio. En la democracia el poder ya no tiene un cuerpo, se hace simbólico, no



queda fijado en una persona o partido, su ejercicio es siempre transitorio. El fundamentalismo<sup>5</sup>, en cambio, tenderá a identificar el poder con alguien o con algo (el líder, el partido), dándole “un cuerpo” para poder conservarlo y transmitirlo como depósito intocable y herencia. Es evidente que esta transitoriedad del poder democrático no es fácil de asimilar para los actores políticos, basta con mirar la historia latinoamericana reciente para comprobarlo. Pero la no instalación y la precariedad que impregnan a toda la experiencia democrática es también un desafío educativo porque ésta responde a una intención de enseñar, a un plan, una previsión. ¿Cómo evitar la paradoja de querer orientar procesos que tienen dinámicas internas propias?

Si aceptamos este carácter histórico constitutivo de la democracia reconoceremos que en ella hay implícita una fuerte afirmación de la finitud de la condición humana (Merieu, 2007, pp. 1-2). La historicidad de la democracia es su constante incluir de comienzo y final en los procesos sociales, es imprevisión y no disponibilidad del hecho social. En otro lugar (Onetto, 2005, pp.1123- 1132), hemos señalado que el aprendizaje de los valores y la cultura democrática pasa por una superación de la omnipotencia como posicionamiento ante lo social.

En las intervenciones político-educativas hay una tendencia a acentuar la potencia y no los límites, y fácilmente se deriva a la omnipotencia como expectativa. Desgraciadamente, este rasgo de omnipotencia está arraigado a la cultura escolar y a la constitución del rol educativo moderno (Hargreaves, 1996, pp.165-182).

Ahora bien, retomando nuestras preguntas iniciales, se nos presentan así: ¿Se recoge en las intervenciones político -educativas del Estado esta acentuación de la historicidad y de la finitud que supone la cultura democrática? ¿Cuál sería la manera más adecuada de hacerlo?

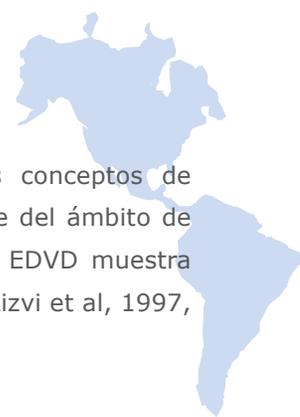
Aceptar la historicidad es también aceptar la inevitable *localización* de la EDVD en un determinado colectivo social con su propia perspectiva cultural. La EDVD siempre se sitúa en un lugar social que se diferencia de otros lugares contemporáneos por el lenguaje compartido, y por la comunidad de significados (Gadamer, 2003, pp. 535-536). ¿Cuál es el camino adecuado para entrar en estos contextos de sentido previamente instalados y favorecer su modificación para impregnarlos mejor de los valores democráticos?

Finalmente diremos que la historicidad de la democracia conduce a asumir que toda EDVD supone una inserción en una narración colectiva ya iniciada. Es una narración que no sólo produce valores y significados sino una determinada distribución de poder, al mismo tiempo instalada e inestable (Ball, 1989, pp.19-41). Desarrollar una EDVD es incorporarse a una disputa, una lucha manifiesta y oculta por el poder en un grupo social (Ball, 1989, pp.211-238). De ahí surge la pregunta, ¿cuál es el camino atinado para incorporarse a una lucha de poder ya desplegada, sin perder la consistencia de una propuesta de EDVD?

No pretendemos en la extensión de este artículo responder a estas preguntas de modo suficiente ni acabado. Presentaremos entonces unos lineamientos iniciales de lo que consideramos la respuesta adecuada a esos interrogantes.

### **Tres Enfoques Diferentes de la EDVD**

Describiremos a continuación tres enfoques diferentes de la EDVD en términos muy generales y más bien teóricos, a los que llamamos “aproximaciones”. Citamos al pie algunos ejemplos que se incluyen más o menos ajustadamente en esas categorías. A nuestro entender las dos primeras aproximaciones aunque contienen aspectos rescatables no logran hacerse cargo del todo del aspecto histórico de la cultura democrática. Proponemos en el tercer enfoque lo que nos parece una aproximación más coherente con esta concepción.



### 1. La Aproximación Categorical <sup>6</sup>

Llamamos así a una determinada manera de acercarse a la EDVD que busca expresar en categorías comunes previamente definidas la experiencia social de cada escuela y/o de cada persona. Cuando la primera preocupación es clasificar, no se puede evitar dejar en la oscuridad el aspecto histórico de la experiencia democrática de cada centro educativo. Para incluir los procesos reales en categorías predeterminadas es necesaria una tarea más o menos consumada de vaciamiento lingüístico (Gadamer, 2003, pp.487-502). En su forma extrema la categorización busca un "lenguaje sin lenguas" (Gadamer, 2003, pp.495-498)<sup>7</sup>, un lenguaje hecho de signos universales. El lenguaje universal que cumple con esta condición es el lenguaje matemático; la aproximación cuantificadora es típicamente categorial, y de algún modo siempre confronta con el aspecto histórico de lo democrático. Las lenguas, en cambio, son localizadas, pertenecen a historias comunitarias. El intento de categorizar las lenguas tiene raíces remotas en Platón y Aristóteles (Gadamer, 2003, pp. 487-502) (Aristóteles, 1967, pp.178-241). No estamos sosteniendo con esto que exista la posibilidad de acceder a los procesos de EDVD sin preconceptos; pero habría una diferencia entre preconceptos y categorías: los preconceptos son el producto de una historia personal o colectiva, las categorías se instalan por encima de las historias, intentando regularlas, ordenarlas, agruparlas.

### 2. La Aproximación Instrumental <sup>8</sup>

También hay un modo de abordar la EDVD que se define en términos de medios y fines. Estos términos nos remiten al dilema burocrático que enfrentan organizaciones del Estado moderno como son las escuelas (Hargreaves, 1996, pp.120-141). La historicidad de la democracia, por su carácter de acontecimiento, como apuntábamos más arriba, hace también que su proceso se haga no del todo disponible, ni manipulable para sus propios actores. Por esto creemos que la EDVD no

se expresa adecuadamente en los conceptos de medio o instrumento, y al sustraerse del ámbito de las racionalidades instrumentales la EDVD muestra al mismo tiempo su aspecto moral (Rizvi et al, 1997, pp.41-64).

Acercarse a estos procesos de aprendizajes de valores concibiéndolos como medios, acentúa el control como posicionamiento. La educación contiene por si misma, como transmisión intergeneracional, una pretensión de control, al menos un intento de hacer perdurar en el tiempo lo aprendido en el pasado, y un intento de organizar el futuro desde un proyecto colectivo. El aspecto de imposición y disciplina que tiene la educación gestionada por el Estado se expresó históricamente y se sigue expresando en su obligatoriedad (Perreoud, 1990, pp.13-34). Pero este carácter impuesto de lo educativo entra en tensión con la historicidad de la democracia, que supone la constitución de un sujeto histórico y su emancipación de todo argumento dogmático religioso o científico. La EDVD se instala en la medida en que las propuestas educativas se alejan del adoctrinamiento y la inculcación de valores.

### 3. El Acompañamiento Reflexivo

A nuestro entender un diseño contextualizado de política educativa<sup>9</sup> y una intervención política entendida como acompañamiento reflexivo, son los que se ajustan mejor al carácter radicalmente histórico de la democracia y sus valores. Para sostener la conveniencia de la intervención a la que llamamos acompañamiento reflexivo, tenemos al menos tres razones 1) El acompañamiento reflexivo en cuanto presencia en el contexto real acentúa el carácter situado de lo histórico; 2) Como apertura a la interrogación, recoge lo histórico como acontecer indisponible; 3) Afirma el aspecto narrativo de la historia como algo dado en tanto memoria, y abierto en tanto re-narración.



### *El acompañamiento como un ir hacia.*

El primer rasgo del enfoque que recomendamos es abordar los procesos de EDVD como un acompañamiento. En una primera descripción fenomenológica (Ricoeur, 1996, pp.352-365), acompañar es aproximarse al que se acompaña, "ir hacia." Una política o una intervención educativa varía sustancialmente si se piensa como un "ir hacia" o como "un esperar que el otro venga". "Ir hacia" es hacerse presente, y esto para los seres humanos supone algo corporal, un estar ahí, tomar contacto. Este movimiento de salida implica también un abandonar algún lugar. Materialmente es, en cuanto a las políticas de Estado, movilizarse hacia los lugares donde se despliega la EDVD: las escuelas.

Acompañar es algo más que intervenir esporádicamente, es estar con los otros, hacerse presente y permanecer. Políticamente esto supone una intervención política presencial, Pero desde un punto de vista más metafórico, supone movilizarse hacia la perspectiva del otro (Goffman, 1994, pp.13-28). Para hacer esto, hay que abrir el propio punto de vista y exponerlo a la interrogación<sup>10</sup>. Esta desinstalación real y metafórica de la intervención política sería un momento básico del acompañamiento reflexivo.

*El acompañamiento reflexivo establece una conversación auténtica.*

La descripción del acompañamiento nos lleva a la necesidad de tener presente reflexivamente el propio horizonte de partida. Acompañar deja entonces de tener una imagen sólo física y se acerca más a un movimiento que intenta entender los procesos personales e institucionales. Pero también se muestra asociado a la escucha. No hay posibilidad de entender sin establecer una conversación auténtica con los actores de la EDVD (Gadamer, 2003, pp.439-447). Llamamos conversación auténtica a aquél intercambio en el que los interlocutores pueden tomar la palabra y expresarse.

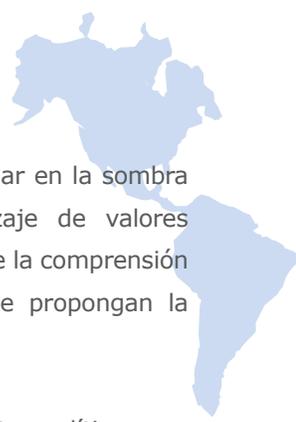
Bernstein (Bernstein, 1993, pp.100-134) nos recuerda que esto no es algo dado ni espontáneo en el ámbito escolar. El discurso pedagógico está atravesado por la lógica del poder asimétrico (Bernstein, 1993, pp.92-95). Este posicionamiento asimétrico de los interlocutores dificulta y puede imposibilitar la conversación auténtica (Habermas, 1991, pp.123-125). Acompañar reflexivamente supone internarse en la trama del poder establecido formal e informalmente (Ball, 1989, pp.127-137) y trabajar para lograr una cierta simetría en la interlocución. De lo contrario lo que encontraremos es una EDVD que es comunicación de doble estándar, simulación, y ocultamiento (Watzlawick, 1994, pp. 73-77), en fin, conversación *inauténtica*.

*La conversación auténtica* no es una técnica, no es tampoco un recurso pedagógico para enseñar algo al otro, es un *acontecer*. No se enseña a otros el sentido de la situación en la que están inmersos. Este sentido emerge como un acontecimiento no del todo previsible construido por todos los interlocutores de tal manera que los contiene y abarca. Sin duda que la apertura a este acontecimiento supone la inclusión de la incertidumbre en el diseño de la EDVD (Jackson, 1991, pp.149-167) Sin procesar la incertidumbre como constitutiva de la intervención no se podrá actualizar el carácter de acontecimiento que tiene la apertura a los valores democráticos.

*El acompañamiento reflexivo contribuye a abrir una nueva narración.*

Todo proceso educativo "viene de lejos" y "va lejos." Pensar la intervención educativa como instantánea, sin nexo con el antes y el después es condenarla a la oscuridad y esterilizarla. No podemos comprender el significado de las acciones, las palabras y las situaciones sin entender la historia del desarrollo de su significado.

El acompañamiento reflexivo implica trabajar con relatos de sentido, y por lo tanto con identidades. Con Ricoeur (Ricoeur, 1996, pp.138-151) sostenemos que



la identidad: a) no se piensa bien con la categoría de sustancia, b) no es algo que sobrevuela las historias personales y colectivas, c) no se recorta del tiempo y del relato sino que se encuentra expresada en ellos (Mc Ewan et al, 2005, pp.9-20).

Identidad es narración (Ricoeur, 1996, pp.174-198), y no una narración cerrada sino abierta. Esto supone que al hacerse reflexivo el acompañamiento retome la narración previa, recoja los relatos colectivos y personales como producciones de identidad. Serían narraciones que no sólo darán cuenta de lo sucedido sino que intentarán explicar, atribuir y predecir. Los relatos instituyen (L. Fernández, 1998, pp.13-17) el significado y la explicación de las cosas. Los relatos también instituyen prácticas, procedimientos, rituales de abordaje en escenarios futuros. La identidad tiene una tendencia a fijarse como mismidad. Si esta tendencia llegara a cristalizarse en una persona o en una institución, lo otro y el otro se posicionarán como amenaza porque todo aquello que no queda incluido en la narración canónica la cuestiona y se vuelve amenazante.

Por esto el acompañamiento reflexivo pone de manifiesto la historicidad de las narraciones, evitando su fijación definitiva. Acompañar reflexivamente es, entonces, *abrir a través de la interrogación la posibilidad de una re-narración*. La re-narración compartida instala una nueva comunidad porque abre el horizonte de sentido, incluyendo nuevas voces y evitando la repetición crónica de los vínculos destructivos. El acompañamiento reflexivo favorece la apropiación de los valores democráticos al participar de un nuevo cotejo colectivo entre valores y hechos, reabriendo así el debate moral en la escuela.

### **Algunas Líneas de Indagación que Quedan Abiertas**

Probablemente de lo expuesto en este artículo queden algunas líneas de exploración que aquí sólo fueron iniciadas. Enumeramos a continuación las que consideramos más importantes:

1. La importancia de destacar y no dejar en la sombra la historicidad inherente al aprendizaje de valores democráticos desde el punto de vista de la comprensión y del diseño de políticas públicas que propongan la EDVD.
2. Interrogarnos sobre si los lineamientos políticos que ponen el eje en un interés categorial o instrumental pueden asumir la dimensión de historicidad arriba señalada.
3. Considerar que si una de las consecuencias de aceptar el carácter de historicidad de la democracia es la de incluir una afirmación adecuada de la autonomía y el protagonismo de los actores educativos escolares en el diseño y la concepción de la intervención política, esto debería poder constatarse en las políticas educativas en marcha.
4. ¿Podemos asumir que un diseño político adecuado es un diseño contextualizado que no se limita a constatar y reproducir la historia previa de las personas y las instituciones, sino que se interna en esas historias y con sus protagonistas consigue la apertura de nuevas narraciones?
5. Si el acompañamiento reflexivo aparece como un interrogarse compartido entre los que gestionan la política educativa y sus destinatarios, ¿Podrán los que ejercen el poder político ganar reflexivamente sus propios horizontes previos de significados y abrirlos permanentemente a la interrogación y el cuestionamiento?

A modo de cierre nos resta decir que las ideas volcadas en este artículo, intentan dejar abierta una discusión que sólo con los aportes de otros alcanzará una luz suficiente para lograr una educación para la democracia cada vez más consistente en su concepción y en su ejecución.

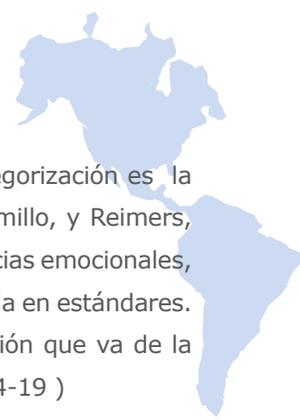


- a** Fernando Luis Onetto, Coordinador Programa Nacional de Convivencia Escolar  
 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, Pizzurno 935- Buenos Aires. Teléfono 54-11-41291393- Correo electrónico: fonetto@me.gov.ar

## Notas

---

- 1** Nos dice Hobbes (1994): "Durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los atemorice a todos, se hallan en la condición o estado que se denomina guerra; una guerra tal que es la de todos contra todos." Y señala más adelante: "Acaso pueda pensarse que nunca existió un tiempo o condición en que se diera una guerra semejante, y, en efecto, yo creo que nunca ocurrió generalmente así, en el mundo entero" (pp.102 -103).
- 2** Estado de naturaleza fue el nombre que otorgaron los filósofos modernos a la situación originaria del hombre previa a la organización política y social. En el caso de Hobbes esta situación es la guerra universal de todos contra todos, pero también fue célebre el buen salvaje pensado por Rousseau previo al contrato social. Los autores no describían una situación social histórica real sino más bien una prehistoria que tiene un carácter etiológico, es decir, justifica el orden social actual o la teoría que se está construyendo para darle racionalidad.
- 3** J. Rawls también intenta una legitimación de la democracia recurriendo a la descripción de una metáfora originaria. Podríamos llamarla metáfora contrafáctica porque describe no lo que sucede en la realidad sino las condiciones a priori de la justicia y de una sociedad justa. El concepto de equidad es el concepto central de una sociedad democrática para Rawls y le da a este concepto un enfoque procedimental: la justicia se define en el modo en que se arriban a las decisiones sociales. La metáfora aludida consiste en suponer que se ponen entre paréntesis, detrás de un velo de ignorancia, las condiciones sociales diferentes de poder, de prestigio, riqueza, que pudieran influir en que no prevalezca la equidad y la justicia en las relaciones sociales. (Rawls, pp.29-30) Ver también los comentarios de Ricoeur (Ricoeur, pp.244-251)
- 4** Dice Lefort (1990): "Lo que surge es la nueva noción del lugar del poder como lugar vacío...los que ejercen autoridad no pueden apropiarse del poder incorporarlo" (pp.190) (la itálica es nuestra) Y más abajo ampliando sus ideas: "un lugar vacío porque ningún individuo o grupo puede serle consustancial, un lugar infigurable que no está dentro ni fuera...una instancia puramente simbólica, en el sentido que ya no se localiza en lo real, la referencia a un polo incondicionado se desdibuja, la sociedad enfrenta una pérdida de fundamento" (la itálica es nuestra)
- 5** La idea del fundamentalismo está en nuestros días ligada a los conflictos internacionales y asociada a la religión, pero existen fundamentalismos en todas las religiones y en todas las posiciones doctrinales. El fundamentalismo se vincula en su sentido, a nuestro entender, al totalitarismo. Seguimos en esto el pensamiento de Claude Lefort. Ambos, totalitarismos y fundamentalismos, coinciden en trasladar el campo político a las otras esferas sociales que deberían mantenerse diferenciadas como son la esfera del saber, de lo económico, o de la religión. Así lo político se vuelve indiscutible porque se encuentra "fundado" irrefutablemente en una teoría, en un saber demostrativo, o en una creencia religiosa a salvo de cualquier interrogación o cuestionamiento. Se lleva al campo de lo atemporal, de lo fundante, lo que en realidad es el fruto de los avatares históricos, de los intereses y los azarosos procesos de lucha por el poder. (Lefort, pp. 37-52)



- 6** Creo que una de las experiencias más sólidas, logradas y valiosas de este paradigma de la categorización es la experiencia Colombiana en el desarrollo de estándares de competencias ciudadanas (Cox, Jaramillo, y Reimers, 2005, pp.12-13) Estas competencias incluyen conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas, competencias integradoras y cada una de ellas puede ser cuantificada en estándares. Inevitablemente se observa como se diferencia y separa un “segundo momento” de intervención que va de la categorización a los contextos, ver por ejemplo: (Chau.E, Lleras. J, Velásquez A.M, 2004, pp.14-19 )
- 7** Nos dice Gadamer (2003) interpretando el prevalecer de lo cuantitativo como el predominio de un lenguaje que parece ofrecer más garantías de verdad como universalidad y estabilidad: “Sólo el simbolismo matemático estaría en condiciones de hacer posible una superación fundamental de la contingencia de las lenguas históricas y de la indeterminación de sus conceptos” (p.499)
- 8** Un ejemplo de esta aproximación instrumental a la EDVD es el planteo de una política de convivencia escolar en función de lograr una mayor calidad educativa. Este vínculo productivo entre una convivencia escolar inspirada en los valores democráticos y su repercusión en los resultados de aprendizaje se abordó en un Seminario Internacional celebrado en Santiago de Chile en 2003; (Ruz J, Coquelet. J comp, 2003, pp.,13-20)). Allí se podrá encontrar este enfoque de política educativa presentado por la Sra Ministro de Educación de Chile Mariana Aylwin. También podríamos colocar en esta línea instrumental en su sentido más burdo de control, la creación de áreas de Instrucción Cívica como espacios de adoctrinamiento por los gobiernos militares en América Latina. Para ver la diferencia entre Instrucción Cívica y Formación de la Ciudadanía delimitada por la mayor o menor cercanía con el “adoctrinamiento,” se puede consultar el trabajo del Ministerio de Educación de Uruguay, (Corbo. D, Arispe. N, Barboza. M, Castellanos E, Vaillant. D, Cossio. A,2003, pp.18-31)
- 9** Este enfoque político orientado a la formación de capacidades y competencias en los actores locales, y que incluye el contexto como lugar de reflexión y reformulación, ya ha sido adoptado por las agencias internacionales. (Ver IIPPE Carta Informativa, Vol. XXIV, 2006, pp.5-8 ) Como ensayo a nivel nacional mencionamos el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) creado en la Argentina en 2004 (Resolución Ministerial 1619). El PNCE tiene rasgos comunes, pero se caracteriza por desarrollar un diseño particular en cada una de las 13 jurisdicciones en las que se ha aplicado. El PNCE ofrece esta posibilidad de construcción a los actores locales acerca tres subprogramas: 1) Formación de Supervisores y Directivos Escolares, 2) Acuerdos Normativos de Convivencia Escolar, 3) Familia y Escuela. La autoridad local selecciona y secuencia estas opciones, no limitándose a combinar opciones preestablecidas sino haciendo una verdadera recreación de la propuesta original. No se hace un prediseño rígido según una categorización universal que luego se aplica en cada contexto. El PNCE privilegia por otra parte dispositivos de triangulación en su intervención para favorecer la interrogación de las narraciones previas y la producción de renarraciones colectivas, haciendo de la consolidación de los actores locales su impacto privilegiado. Ver más información en la página del Ministerio de Educación de Argentina [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)
- 10** Gadamer.(2003), el autor destaca fuertemente el valor de la pregunta en el esfuerzo por lograr una apertura de la interpretación de una situación dada históricamente. Nos habla de la pregunta como revisión indispensable, aunque limitada de los propios presupuestos. Leemos en su obra: “Decimos que una pregunta está mal planteada cuando no alcanza lo abierto sino que lo desplaza manteniendo falsos presupuestos” (p.441), y más adelante leemos, “El preguntar es más un padecer que un hacer, la pregunta se impone; llega un momento en que ya no se la puede seguir eludiendo ni permanecer en la opinión acostumbrada” (p.444).



## Referencias

---

- Aristóteles. (1967). *La Metafísica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ameba.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Chaux, E, Lleras, J, Velásquez A. M et (2004). *Competencias ciudadanas de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Corbo, D, Arispe, N, Barboza, M, Castellanos, E, Vaillant, D, Cossio, A (2003), *Documento de referencia para una experiencia de educación en valores*. Montevideo, Uruguay: Anep Codicen.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Goffman, I. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Habermas, J (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Hobbes, T. (1994). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Méjico D. F, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- IIPPE. (Octubre-Diciembre, 2006), *Carta Informativa*, Vol. XXIV. Desarrollo de capacidades en educación.
- Jackson, P. (1991). *La Vida En Las Aulas*, Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lefort, C. (1990). *La invención democrática*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Mc Ewan A. y Egan K (comps) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Merieu, P. (Julio, 2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias. En Conferencia Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación*, Buenos Aires, Argentina. Moderadora: Birgin. A



- Onetto, F. (2005). *Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (México) 10 (27) pp. 1123-1132
- Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, España: Ediciones Morata.
- Rawls, J. (1979) *Teoría de la Justicia*, Méjico D. F, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Rizvi, F. (1997). *La racionalidad burocrática y la esperanza de la escuela democrática*. En Wilfred Carr, *Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción*: pp. 41-65, Sevilla, España: Editora Díada.
- Ruz, J, Coquelet J (compiladores) (2003). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Watzlawick, P. (1994). *El lenguaje del cambio*. Barcelona, España: Editorial Herder.