

EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa
de la Universidad Católica San Pablo

Vol. 9, n.º 1, diciembre del 2023

ISSN impr.: 2414-1364
ISSN online: 2517-9853



Urb. Campiña Paisajista S/N. Quinta Vivanco
Barrio de San Lázaro
Arequipa (Perú)

Índice

	Artículos originales	
Daniela BUSSALLEU Julio-César MATEUS	Dinámicas de participación y comunicación en la gestión educativa en tiempos de crisis: perspectivas desde una comunidad de Mórrope (Perú)	5
JOSÉ E. GARCÍA	La difusión de las ideas de John Dewey en el Paraguay por Ramón Indalecio Cardozo	37
	Artículo de revisión	
Ignasi DE BOFARULL	Desarrollo y educación de la primera infancia, lenguaje familiar y éxito académico	69
	Ensayos	
Giancarlo VERA	Catholic Renewal of the Classical Liberal Arts	91
Gastón H. GUEVARA	Aprender a pensar: la pregunta como profundización en el ser	107
	Colaboraron en este número	127
	Libros llegados a nuestra redacción	131
	Instrucciones para autores	135

Dinámicas de participación y comunicación en la gestión educativa en tiempos de crisis: perspectivas desde una comunidad de Mórrope (Perú)¹

Participation and Communication Dynamics in Educational Management During Times of Crisis: Perspectives from a Community in Mórrope, Peru

Daniela BUSSALLEU

Universidad de Lima

 <https://orcid.org/0000-0002-0171-0499>

Julio-César MATEUS

Universidad de Lima

jmateus@ulima.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-5161-3737>

Recibido: 2023.09.04

Aceptado: 2023.10.13

1 El presente artículo es una adaptación de la tesis presentada por la primera autora para optar el grado de licenciada en Comunicación en la Universidad de Lima, en marzo del 2023. La tesis recibió la calificación *summa cum laude*.

Resumen

En el marco de una crisis sanitaria, el único órgano local encargado de promover la participación ciudadana en la gestión educativa, el Consejo Participativo Local de Educación (Copale), estuvo inactivo. Este fue el punto de partida para explorar las formas de comunicación y participación en la gestión educativa de una comunidad en Mórrope, distrito situado al norte del Perú, durante la pandemia de la COVID-19. A partir de un enfoque fenomenológico-cualitativo basado en entrevistas y análisis documental se revelaron procesos de participación e interacciones comunicacionales naturales no regulatorias, evidenciando escenarios positivos, como el papel de los actores comunitarios al abordar diversos problemas logísticos: búsqueda de estudiantes «no contactados», distribución de alimentos de Qali Warma o desarrollo de las sesiones de aprendizaje virtual. Sin embargo, se observaron también escenarios negativos como las prácticas comunicativas verticales desde el Estado. Finalmente, se examinó la percepción de los directivos de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) sobre la participación ciudadana, contrastándola con la realidad observada. Las experiencias recopiladas destacan la importancia de la participación comunitaria como eje en la gestión educativa e invitan a repensarla no solo como un conocimiento directo de las necesidades locales, sino como una cuestión de justicia social.

Palabras clave: participación comunitaria, comunicación para el desarrollo, gestión educativa, gobernanza local, educación, COVID-19

Abstract

In a health crisis context, the sole local entity responsible for promoting citizen participation in educational management, the *Consejo Participativo Local de Educación* (Copale), is inactive. We take this finding as a starting point to explore communication and participation approaches in the educational management of a community in Mórrope, a district situated in northern Peru, during the COVID-19 pandemic. Employing a phenomenological-qualitative approach through interviews and documentary analysis, processes of unregulated natural participation and communicative interactions were revealed, showcasing optimistic scenarios. These include the role of community actors in addressing various logistical issues: locating «non-contacted» students, distributing Qali Warma food or during virtual learning sessions. Nonetheless, negative scenarios were also observed, such as top-down communicative practices from the State. Lastly, the administrator's perceptions from the *Unidad de Gestión Educativa Local* (UGEL) regarding citizen participation were examined, juxtaposed with observed reality. The gathered experiences underscore the significance of community engagement as a pivotal axis in educational management and invite a reevaluation, positioning it not solely as direct knowledge of local needs, but as a matter of social justice.

Keywords: community participation, communication for development, educational management, local governance, education, COVID-19

Desde el año 2003, con la implementación de los Consejos Participativos Locales de Educación (Copale) (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011), el Perú ha reconocido la importancia de involucrar a diversos actores en la gestión educativa, marcando el inicio de una transición de paradigma de sistemas jerárquicos de control hacia modelos más descentralizados (Pritchett, 2018). Desafortunadamente, la pandemia ha impactado en la evolución de diversos procesos, provocando retrocesos en ciertas materias que estaban experimentando mejoras y la participación en la gestión educativa no está eximida de ello.

A raíz del desafío sanitario engendrado por el brote de coronavirus, el Perú implementó acciones orientadas a la prevención y gestión de infecciones, como la restricción del contacto físico. Además, con el propósito de dar continuidad al proceso educativo y salvaguardar la integridad de los estudiantes, las instancias competentes adoptaron la determinación de cerrar temporalmente los planteles educativos y transicionar hacia modalidades de enseñanza a distancia (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2020). No obstante, en este marco de adaptación y cambio en el ámbito educativo, se evidenció que la participación ha enfrentado serias limitaciones.

En esta coyuntura, esta investigación busca explorar cómo se desarrollan las principales formas de comunicación entre los actores involucrados en el proceso de participación ciudadana para la gestión educativa durante la pandemia, a fin de aproximarnos a las nuevas dimensiones para la comprensión de este enfoque descentralizado y participativo en la educación.

Marco referencial y teórico

Ciudadanía participativa en la gestión educativa

Investigaciones previas señalan que la descentralización en la gestión educativa conlleva eficiencias notables, como la atomización de recursos y una mayor sensibilidad a las variaciones locales (Hamal, 2020). Defensores de la descentralización educativa argumentan que esto puede elevar la calidad y responder a las necesidades locales al contar con información más precisa (Dzhurylo, 2019). Con este fin, la educación debe ser considerada desde diversas perspectivas: ciudadanos, estudiantes, profesores, padres y la

comunidad (Unesco, 2015). No existe una manera universal de implementar la participación ciudadana en la gestión educativa, ya que la «participación» tiene una connotación única para cada contexto (Preston, 2011), lo cual implica la actuación de diversos actores y con diversos grados dependiendo del caso. Para Carmona et al. (2021) es fundamental la interacción de las familias con diferentes agentes de la comunidad educativa para comunicarse, coordinar y cooperar sobre la educación de sus hijos, ya que ello deriva en el crecimiento de toda la comunidad educativa, pues se parte de la premisa de aceptar la diversidad como propio de la normalidad. Esto último resulta potencialmente importante, ya que se determinó que, para conseguir la igualación de los perfiles de aprendizaje de los estudiantes, se deben cerrar diversas brechas externas producto de la diversidad, como, por ejemplo, el factor riqueza (Akmal & Pritchett, 2021).

Incluso cuando los más pobres están en la escuela, su progreso en el aprendizaje tiende a ser más lento que el de los niños más ricos (Akmal & Pritchett, 2021). Hasta el sistema educativo más inclusivo tendría dificultades para equipar a los estudiantes de entornos pobres para competir en igualdad de condiciones con los niños de familias que brindan una gran cantidad de atención, recursos y conexión (Sandel, 2020). Esto demuestra nuevamente la importancia de contar con un sistema educativo participativo y descentralizado, pues son estos los que parecen crear una mayor oportunidad para desarrollar formas innovadoras de educación inclusiva (Dzhurylo, 2019).

Para resolver la problemática educativa que resulta de las condiciones externas dispares, es vital que el sistema educativo enfrente y supervise la brecha de acceso de los distintos segmentos poblacionales. Los resultados de aprendizaje de los sistemas educativos que buscan ser más equitativos, son relativamente independientes de sus circunstancias individuales socioeconómicas y de las circunstancias culturales (IPE-Unesco, 2021). Un sistema educativo descentralizado contribuirá a localizar los esfuerzos educativos en las condiciones locales para reconocer mejor las actividades económicas de la zona, el conocimiento y la comprensión de la región y, finalmente, realizar un ajuste entre el entorno de aprendizaje específico de un estudiante y la escuela y la agenda o plan de estudios centralmente definido (Hamal, 2020). En ese sentido, la comunicación juega un papel fundamental; por

parte de los centros educativos, para ofrecerles a las familias una vía para involucrarse y, por parte de los padres, para dar a conocer sus necesidades.

Ahora bien, ¿cuál es el perfil de quienes deben participar? La participación de niños y adolescentes, aunque impopular en la planificación pública, ha demostrado generar conceptos realistas y bien pensados (Bradke, 2020), pues, en la gestión educativa, la participación no busca respuestas correctas, sino abrir espacio para lo inesperado, lo tácito y lo relacional del aprendizaje (Bamber et al., 2017). En otras instituciones, la participación incluye a diversos actores como personas mayores, empresas y servicios sociales, con la conexión entre escuelas y comunidad siendo vital para apoyar las necesidades de los estudiantes (Preston, 2011). La identificación de estos actores requiere considerar la problemática social y usar indicadores como género, discapacidad, diversidad cultural y pobreza para medir la equidad (IIPE-Unesco, 2023).

La implementación de la participación ciudadana en la gestión educativa ha mostrado resultados positivos y refinamientos metodológicos, pero también enfrenta críticas por ser considerada política, problemática, poco efectiva, costosa o caótica. Su aplicación es compleja debido a la falta de un modelo único, lo que a menudo resulta en incertidumbre sobre la implementación de objetivos participativos en decisiones concretas, debido a factores como el costo y el tiempo necesarios para garantizar la participación (Bradke, 2020). Además, la descentralización educativa desafía las estructuras actuales, resistiendo al cambio y dificultando la visualización de alternativas (Bamber et al., 2017), con desafíos formales como el tiempo, la rigidez curricular y los recursos (Leivas, 2018).

Retos de comunicación en la participación ciudadana

La comunicación es uno de los mayores retos y a la vez un aspecto clave para la implementación de la participación ciudadana en la gestión educativa. Según Sánchez et al. (2021) algunos desafíos comunicacionales al momento de implementar medidas de participación ciudadana son: i) el gran número de actores involucrados, así como aquellos que no han sido localizados, pero sin duda se encuentran implicados en compartir proyectos de ciudad y, por otro lado, ii) los conflictos generados al momento de la interacción entre actores.

Por último, a pesar de haber numerosos ejemplos de los proyectos y espacios que permitirían la cocreación del gobierno local con los ciudadanos y otras partes interesadas, el enfoque principal de los esfuerzos de comunicación está centrado en informar a la población sobre estas iniciativas, dejando en un segundo plano cómo piensan los ciudadanos y cómo ejercerán acción sobre lo que desean cambiar. Es decir, se crean espacios abiertos para que los ciudadanos hagan sugerencias, pero, finalmente, los municipios toman las decisiones sin ninguna evidencia de retroalimentación al respecto (Sánchez et al., 2021).

Otro aspecto que llama la atención es si todos los ciudadanos pueden participar igualmente en los espacios abiertos para ellos o si se excluirán ciertos grupos. Por ejemplo, herramientas digitales, como plataformas en línea o aplicaciones móviles, excluyen a los ciudadanos analfabetos digitales y tecnológicos y a los que no tienen acceso a Internet ni a las tecnologías, siendo solo un ejemplo sobre el escaso nivel de inclusividad. A pesar del valor que puedan tener las iniciativas de participación ciudadana, los gobiernos deciden y definen lo que se comparte y solicitan tipos específicos de participación de sus ciudadanos. Además, estos proyectos pueden tener como objetivo favorecer principalmente la marca política avalada por los gobiernos locales (Sánchez et al., 2021).

No hay evidencia concluyente de que la descentralización por sí sola aumente la calidad de la educación. Sin embargo, cuanto más se centra el proceso en cuestiones de calidad y más cercanas están las acciones de descentralización a la escuela o la comunidad, más probable es que la descentralización, combinada con otros insumos necesarios, contribuya a mejorar la calidad de la educación (Dzhurylo, 2019).

Participación ciudadana en el Perú

En lo que respecta a la participación ciudadana en la gestión educativa en el ámbito nacional, desde el año 2003, con el objetivo de fomentar la participación ciudadana en las escuelas, se crearon desde el Estado «diversas instancias de participación, concertación y vigilancia: el Consejo participativo regional de educación (Copare) en cada Dirección Regional de Educación (DRE); el Consejo Participativo Local de Educación (Copale) en cada Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL); y el Consejo educativo institucional

(Conei) en cada escuela pública» (Andrade & Martínez, 2007). Los Copale están conformados por el director de la UGEL y «los representantes de los estamentos que conforman la comunidad educativa, de los sectores económicos productivos, de las municipalidades y de las instituciones públicas y privadas más significativas» (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011).

Los resultados nacionales de las investigaciones sobre el rol de la participación ciudadana en los Conei demuestran que no existe aún un cambio en la concepción de participación, y mucho menos se ha traducido en una práctica real y auténtica de todos los integrantes, porque no se ha realizado aún un análisis de las condiciones culturales y políticas que hagan posible la participación (Díaz et al., 2010a). Según Calderón (2012) «la participación de los actores se caracteriza por ser formal, burocrática, unidireccional y conflictiva, centrada en los aspectos administrativos y económicos de la gestión de la escuela, el discurso expresa una visión ideal de la participación, pero negativa del conflicto». Además, la definición de participación se equipara con la simple asistencia a las reuniones, donde se enfatiza el liderazgo del director y los docentes, y se excluye o los estudiantes y padres de familia se autoexcluyen.

La dinámica cultural y micropolítica de la participación es muy compleja. No solo está presente el reto de la implementación de la participación, sino también el de acabar con las ideas centralistas, autoritarias y de desconfianza arraigadas en las personas y que conviven en las escuelas. La actitud amenazante con que se perciben las distintas formas de implicación de padres y madres de familia, calificadas a veces como una intromisión, son un ejemplo de lo anterior. Del mismo modo, los estudiantes son simplemente ignorados o percibidos como incapaces de participar en asuntos «de adultos» (Díaz et al., 2010a). Por otro lado, hay limitaciones reportadas en las capacidades de deliberación y propuesta de los padres y madres de familia, así como de las autoridades comunales de la zona rural, ya que existe una amplia brecha de conocimientos sobre el sistema educativo y de habilidades comunicacionales. Sumado a ello, no existe mayor interés ni entusiasmo por parte de los padres de familia, ya que había gran porcentaje de ausentismo en las actividades de participación. En el Perú, si bien se observa una mayor participación, la gestión educativa involucra una creciente participación de diversos actores, pero se enfrenta a conflictos que requieren fomentar la comunicación, actitudes democráticas y cooperación entre ellos, según Andrade y Martínez (2007).

Modelos conceptuales de proyectos de comunicación participativa para el desarrollo

Al abordar un problema de desarrollo desde la perspectiva de las comunicaciones, es esencial considerar tres enfoques conceptuales (Tufte & Mefalopulos, 2009). En primer lugar, el modelo de *difusión* se basa en comunicación unidireccional monológica para abordar la falta de conocimiento. En contraste, el enfoque *participativo*, influenciado por la pedagogía de Freire, promueve la comunicación bidireccional y la colaboración. Por último, el modelo de *capacitación en habilidades para la vida* se centra en el desarrollo personal y aborda la falta de habilidades a través de la educación de adultos. Para otros autores, la Comunicación para el Desarrollo (CpD) contiene, inherentemente, la participación y el diálogo, «esto se fundamenta en el entendimiento de que la comunicación y la participación son dos caras de una misma moneda» (Ramírez & Quarry, 2004, como se citó en Acunzo et al., 2016).

Contrario a lo que se piensa, la CpD va más allá del uso de los medios y las tecnologías de comunicación y se centra en la participación activa y el empoderamiento de los protagonistas del desarrollo en todo momento, a través del diálogo, el intercambio de conocimientos y el aprendizaje mutuo; incluye la participación desde la definición de sus problemas, la presentación de alternativas de solución, la negociación de opciones, etc. La CpD, a través de los medios de comunicación (participativos), busca dar voz a las comunidades locales y promover el diálogo, a fin de ampliar y legitimar las opciones de desarrollo que se persiguen (Protz, 2009, como se citó en Acunzo et al., 2016).

Para Oltheten (1999, como se citó en Acunzo et al., 2016), al igual que en el modelo participativo, se considera que el cambio se realiza a través de una asociación conjunta (externa e interna). Por eso, en la CpD la planificación participativa da lugar a un proceso de aprendizaje basado en el diálogo, la negociación y la toma de decisiones entre los actores de la comunidad (interno) y el personal del proyecto (externo). Es así que las necesidades, limitaciones y oportunidades locales pueden ser alineadas al proyecto de desarrollo. Cada grupo puede tener su propia agenda, el reto radica en llegar a un consenso en el que se beneficien todas las partes.

Desde una mirada paradigmática, es decir, los valores tomados frente a la investigación/ intervención, esta concepción de la CpD fundamentada en la participación se alinea a los principios del paradigma de la *Construcción y transformación crítica* de Montero (2004), proveniente de la Psicología Comunitaria. En este, «toda consideración pasiva de la comunidad debe ser desechada y, por lo tanto, sus miembros tienen el derecho de tomar decisiones sobre aquellos asuntos que les conciernen, al igual que tienen el compromiso de llevarlas a cabo». Según Santiago, Serrano-García y Perfecto, esta perspectiva implica que la comunidad tiene el derecho de decidir sobre los temas de intervención e investigación, se ve directamente afectada por estas acciones, posee recursos para realizarlas por sí misma y requiere profesionales que actúen como facilitadores en lugar de expertos (1983, citado en Montero, 2004).

Desde esta mirada, respecto de aspectos epistemológicos y ontológicos, la realidad es entendida como:

Un movimiento continuo de mutua transformación [es decir, entre profesionales y la comunidad] que contiene dentro de una sola sustancia a los términos de esa relación [que, a su vez] responde a un momento y a un espacio determinados, ya que es producida históricamente... Así, la realidad [...] es inherente a los sujetos que la construyen cada día activa y simbólicamente, dándole existencia, y que son parte de ella. La realidad está en el sujeto y alrededor de él; a su vez, el sujeto está en la realidad, es parte de ella, y no es posible separarlos. (Montero, 2004)

En ese sentido, ya no es posible hablar de una relación sujeto-objeto de conocimiento, «considerando como segundo término del binomio a los sujetos sociales miembros de las comunidades, puesto que ellos son igualmente sujetos cognoscentes, participantes de derecho y de hecho en la intervención-investigación comunitaria» (Montero, 2004). Así pues, se debe plantear una relación sujeto-sujeto/objeto, pues hay un doble sujeto cognoscente.

En el pasado, las decisiones sobre qué cambiar y cómo se dejaban en manos de un grupo restringido de tomadores de decisiones (*decision-makers*) y expertos técnicos. Más recientemente, tales decisiones involucran cada vez más a las partes interesadas clave. Sin embargo, a menudo, los actores

externos continúan definiendo un proyecto o programa de desarrollo (Tufte & Mefalopulos, 2009).

Cuando las necesidades de las comunidades no son satisfechas, ellas mismas deben optar por resolver sus problemas; es aquí que surge el concepto de «autoayuda o asistencia comunitaria» (*self-help and communal assistance*). La autoayuda comunitaria, según Igozurike (1977, como se citó en Ogunleye-Adetona & Oladeinde, 2013) puede verse como un sistema de movilización de recursos locales, en el que la iniciativa de concepción y la mejor de las responsabilidades excepcionales recaen en los ocupantes de la localidad o comunidad en cuestión. La autoayuda comunitaria implica que las comunidades identifiquen y resuelvan sus problemas, involucrando a actores locales como sindicatos, asociaciones y élites indígenas. Los proyectos participativos, aunque promueven la comunicación horizontal, a menudo persiguen objetivos predefinidos y emplean tanto la comunicación dialógica como la vertical. En lugar de un ímpetu de desarrollo que se origina de «arriba hacia abajo», se trata de un proceso inverso en el que las comunidades sugieren y emprenden la faceta del desarrollo en relación con sus necesidades insatisfechas. Estudios indican que esta combinación, mediante Estrategias de Comunicación Integradas, puede ser efectiva en el desarrollo comunitario, a pesar de las críticas hacia la comunicación vertical (Inagaki, 2007). Sin embargo, los desafíos persisten en la falta de participación y la comunicación ineficaz (Mefalopulos, 2008, citado en Acunzo et al., 2016).

La investigación sobre las CpD basadas en los medios masivos parece indicar que el uso paralelo de modos de comunicación verticales y horizontales está generalizado y funciona. Las Estrategias de Comunicación Integradas (ECI) se utilizan ampliamente en las iniciativas de comunicación; se puede implementar el uso de múltiples canales, pues estudios sugieren que diferentes canales y modos de comunicación interactúan.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque fenomenológico centrado en la vivencia y percepción de los fenómenos «tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre» (Mieles et al., 2012). El enfoque cualitativo de este trabajo es de alcance descriptivo-exploratorio, en tanto que se interesa por comprender a profundidad ciertos procesos sociales en funcionamiento

a partir de los sujetos que participan en ellos (Güereca, 2016). El objetivo central fue explorar las formas de comunicación entre actores involucrados en la participación ciudadana para la gestión educativa durante la pandemia en la región Lambayeque.

La muestra se dividió en dos partes: documentos oficiales y actores vinculados al problema. En relación a la primera, se seleccionaron documentos oficiales, como las orientaciones del programa Aprendo en Casa (AeC); un informe mensual del trabajo realizado de manera remota en una IE inicial el 9 de febrero del 2021; un informe mensual del trabajo realizado de manera remota en una IE inicial el 9 de febrero del 2021; el plan de trabajo para disminuir el número de estudiantes que no acceden a la estrategia AeC; la base de datos Conectividad AeC Septiembre 2020 IIEE-UGEL Lambayeque; el reporte de Materiales y Grados (UGEL Lambayeque) Septiembre 2020 y el formulario Participación de Aprendo en Casa - Septiembre 2020.

En cuanto a la muestra de los actores, se consideró a aquellos que representen la jerarquía institucional del sistema educativo. Así, participaron la directora de la UGEL (directivo UGEL n.º 1); el director pedagógico de UGEL Lambayeque (directivo UGEL n.º 2); una especialista de UGEL nivel primario (especialista UGEL n.º 1); una especialista de UGEL nivel inicial (especialista UGEL n.º 2) y una directora de institución educativa de nivel inicial (directora IE n.º 1). La muestra de actores fue elegida en base al apartado de integrantes del Reglamento de COPARE y Copale (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011), dado que este establece, en líneas generales, quiénes participan en la gestión educativa.

Para la información proveniente de documentación oficial, se utilizó una ficha de análisis de contenido y, para la muestra de actores se utilizó una guía de entrevista semiestructurada y también una ficha de análisis de contenido. La elaboración de la entrevista se basó en un trabajo realizado por Bae y Stosich (2018), que estudió cómo responsables de las políticas educativas de cuatro Estados definen y enmarcan sus problemas; cómo conceptualizan y diseñan políticas educativas para abordar estos problemas; y cómo el contexto político e histórico de cada estado dan forma a estas decisiones. En ese sentido la guía de preguntas se estructuró en tres apartados: definición de problemas, condiciones propicias y desafíos de implementación. Esta fue validada por

tres especialistas en comunicación y a partir de sus observaciones se redujo el número de preguntas.

Resultados

Los resultados de esta sección muestran las principales formas de comunicación entre los actores involucrados en el proceso de participación ciudadana para la gestión educativa durante la pandemia. Entre los principales hallazgos, se encontró que el Copale, principal órgano y único indicador formal de participación en Lambayeque se encuentra inactivo; por otro lado, se halló que los vacíos comunicacionales que dejan este tipo de instituciones no inhabilitó la participación ciudadana, sino que fueron llenados de forma natural, algunas veces actuando desde lo óptimo, según estándares de participación del Reglamento de los Copale, como se evidenció en el caso del trabajo articulado de múltiples actores de la comunidad que se identifican con la educación, actuando como sostén de la educación en tiempos de la COVID-19, al solucionar problemas logísticos, en la búsqueda de estudiantes «no contactados» o en el día a día, durante las sesiones de aprendizaje virtuales. Y otras veces, contrario a lo esperado, los vacíos comunicacionales fueron llenados a través de la comunicación y participación vertical. Finalmente, se describió la percepción de los actores directivos de UGEL respecto a la participación ciudadana y un breve contraste con la realidad.

El Copale de Lambayeque se encuentra inactivo

Con el fin de descentralizar la gestión educativa y fomentar la autonomía en las Instituciones Educativas (IE), en el Perú se cuenta con proyectos educativos que buscan orientar la política y gestión educativa en diversos niveles. A nivel nacional, se cuenta con el Proyecto Educativo Nacional (PEN); a nivel regional se cuenta con el Proyecto Educativo Regional (PER); a nivel local, con el Proyecto Educativo Local (PEL); y a nivel institucional, con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Estos últimos —PEL y PEI— se construyen con la participación de la comunidad educativa organizada en el Copale y el Conei.

El presente trabajo se focalizó en el estudio de los Copale en el ámbito de un PEL. El PEL es «una propuesta de gestión democrática y participativa que permite planificar de manera concertada el sistema educativo en el ámbito local» (UGEL Sullana, 2012). El PEL responde a los problemas y necesidades

derivadas de un diagnóstico participativo, «es el resultado de un proceso de reflexión de los diferentes actores sociales», para, con ello, establecer objetivos de corto, mediano y largo plazo y líneas de inversión, formalizadas a través de un plan estratégico (Salazar, 2021).

Por otro lado, el Copale es «un órgano de participación, concertación y vigilancia educativa durante la elaboración, seguimiento y evaluación del PEL en el ámbito de su jurisdicción, así como la elaboración y rendición de cuentas del Presupuesto respectivo» (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011). Para comprender los Copale es necesario recurrir a su reglamento, este es el desarrollo de la ley que establece y define las formas con respecto a dicho órgano.

El reglamento de Copare y Copale detalla que «la participación busca democratizar la gestión educativa, propiciar la comunicación horizontal y distribuir roles vinculados al servicio educativo en el respectivo ámbito local y regional» (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011); así mismo, que «la concertación implica crear mecanismos a través de los cuales los conflictos y tensiones sean resueltos mediante el diálogo y acuerdos, con el fin de fomentar un buen clima institucional» (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011) y que «la vigilancia ciudadana es la facultad de la sociedad civil para velar dentro del marco de la ley, por la transparencia en la gestión y la acción de las instancias de gestión educativa descentralizada» (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011).

A pesar de ser una normativa vigente, durante el desarrollo de las entrevistas a directivos de la UGEL Lambayeque, se reveló que los Copale no vienen funcionando. El directivo de la UGEL entrevistado (n.º 2) reveló que a nivel local no se cuenta con un Proyecto Educativo Local (PEL) ni con un Proyecto Curricular Local (PCL) —ya que a nivel regional, tampoco se cuenta con un Proyecto Educativo Regional (PER) ni con un Proyecto Curricular Regional (PCR)— elementos necesarios para la existencia de los Copale, según lo indica la norma «un órgano de participación, concertación y vigilancia educativa durante la elaboración, seguimiento y evaluación del PEL en el ámbito de su jurisdicción» (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011).

Los vacíos comunicacionales son llenados de forma espontánea

Las entrevistas y revisión documental dejaron ver que, a pesar de que los Copale no operan como indica su reglamento, diversas situaciones comunicativas ocurren de forma espontánea llenando los vacíos emergentes. El hecho de que el órgano encargado de fomentar la participación ciudadana en la gestión educativa no se encuentre activo, no significó que los procesos e interacciones comunicacionales que fomentan la participación ciudadana se detengan, sino que dichos procesos se desarrollaron naturalmente sin regulación formal. Como resultado, en la práctica, algunas veces se actuó de acuerdo a los supuestos contemplados en la norma y otras veces fue más producto de la intuición de los actores.

Las entrevistas mostraron que, si bien existe un consenso sobre la importancia y los beneficios de la participación, la manera de accionar del día a día de la UGEL difiere de las ideas presentadas en un inicio por sus respectivos actores. Por ejemplo, un directivo de UGEL, consideró que «para la educación de calidad no se necesita un trabajo de escritorio, se debe realizar un diagnóstico, conocer las potencialidades y fortalezas, la problemática, la demanda de la sociedad y de la región, de los padres de familia, laboral, etc.» (directivo UGEL n.º 2, comunicación personal, noviembre del 2021).

Especialistas y maestras de las IE coincidieron en la importancia de la participación. Sin embargo, también hubo opiniones contrarias; una de las especialistas afirmó que «los Copale no cumplen su objetivo», argumentando que la articulación multisectorial es complicada porque quienes participan no son especialistas en el tema: «Esa articulación multisectorial queda pobre, es más, cuando a mí me citan para exponer el tema de la primera infancia, gente que dijo “y por qué es que al niño inicial se le va a prohibir de leer y escribir si se le debe exigir, yo aprendí con el *Coquito*, con la cartilla”» (especialista UGEL n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021).

Como solución, considera que es necesario reconsiderar el perfil de quienes participan, optando por uno más técnico y menos político.

Por otro lado, la directora de una IE afirmó que la participación era problemática, en base a su experiencia en anteriores Copale. Esto debido a que las personas venían de distintos sectores y no se lograban entender. Además, dio

a entender que muchas veces las reuniones eran una cuestión formal, que consistían en la elaboración del acta y toma de fotografías, dejando de lado el objetivo de realmente entenderse: «Cuando reúnes a tantos soles, todos quieren brillar, todos dan ideas estupendas pero como no son aceptadas, es difícil, los lenguajes no terminan de intersecarse de tal manera que se logren entender» (directora de una IE n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021).

Un escenario negativo: la comunicación y participación vertical

Cuando se trata de la participación puesta en práctica, el reglamento de los Copale (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011) señala que sus miembros formarán parte de las comisiones y subcomisiones de trabajo de la UGEL (artículo 17) y deberán incluir en la planificación los siguientes aspectos: i) objetivos, ii) periodo de sesiones necesarias, iii) metodología de planificación participativa, iv) mecanismos de participación y consulta a la ciudadanía, v) monitoreo, evaluación y control, y vi) rendición de cuentas (artículo 18). Todo ello con el fin de democratizar la gestión educativa, propiciando la comunicación horizontal. Sin embargo, las entrevistas muestran que la participación de diversos actores en las comisiones se desarrolla de manera «vertical», es decir, solamente participan los directivos encargados de la gestión educativa y solo algunas veces se incluye a otros actores.

Un ejemplo que ilustra lo anterior está en la creación de comisiones de trabajo de UGEL dedicadas a atender a poblaciones vulnerables. Estas se crean por afinidad o porque el profesional conoce del tema. Del mismo modo, los integrantes de las comisiones se encargan de elaborar un plan y ejecutarlo, y la elección de la temática de las comisiones no proviene de la participación ciudadana, sino que se crean en base a programas que van apareciendo del Ministerio. Por ejemplo, en el 2020 se creó la comisión de para el plan de acceso a estudiantes sin conectividad (directivo UGEL n.º 2, comunicación personal, noviembre del 2021).

El directivo de UGEL entrevistado (n.º 2) indicó que solamente participan actores directivos encargados de la gestión educativa, y solo algunas veces se incluye a directores de otros DRE o ponentes para intercambio de ideas. Así mismo, quienes ocupan los cargos directivos son los encargados de realizar capacitaciones a directores y docentes en base a su plan de trabajo.

Por otro lado, una especialista de UGEL de nivel inicial (n.º 1) mencionó que los actores «no directivos», son «lo bajo de la jerarquía», refiriéndose a la escuela y los padres.

La revisión de documentos confirmó esta distorsión. Por ejemplo, el «Plan de trabajo para disminuir el número de estudiantes que no acceden a la estrategia Aprendo en Casa-UGEL Lambayeque», fue elaborado solo por actores directivos, según manifestaron los entrevistados. Por otro lado, los diseñadores del plan asignaron como «actores responsables» también a la mayoría de actores directivos, con excepción del presidente de la Apafa. Finalmente, aquellos actores a quienes se dirigieron las actividades, los «beneficiarios», fueron actores «no directivos» en la gestión educativa, como líderes de la comunidad, padres de familia, estudiantes, docentes y administrativos como los vigilantes y el personal de limpieza. Una situación contemplada en el reglamento que sí se desarrolló fue el trabajo colaborativo junto a técnicos, ya que el plan consideró la colaboración de otros especialistas como psicólogos, expertos en convivencia, entre otros.

Resulta pertinente señalar que cuando se hace referencia a actores directivos y no directivos, no se alude a los integrantes del comité directivo de los Copale (presidente, vicepresidente, secretario técnico, tesorero y vocal), sino a otros que ejercen un cargo directivo en la gestión educativa.

Finalmente, se identificó también otro vacío comunicacional en el que se actuó de manera opuesta al supuesto normado, es decir, de manera informal: el tema de las donaciones. La especialista n.º 2 contó que los padres y maestros organizaron campañas de recolección de equipos tecnológicos: «los propios directores y profesores hicieron campañas para recolectar equipos de conocidos para poder dárselos a las familias con más necesidades y más voluntad para que les faciliten también a sus hijos el acceso a clases». Por otro lado, un directivo de UGEL (n.º 2) indicó que no se dieron asociaciones público-privadas o participación de oenegés a pesar de algún intento de donación de celulares que, truncado por la legalidad «tediosa» que demandaba tiempo y personal que no tienen. El directivo mencionó que no centran sus esfuerzos en la participación ciudadana por «falta de tiempo», debido a una sobrecarga administrativa, justificada en que no se cuenta con personal calificado.

El tejido social como sostén de la educación en tiempos de la COVID-19

A pesar de las prácticas de comunicación verticales generadas por la ausencia del Copale, también se identificaron acciones de gestión descentralizada y colaborativas que confirman la importancia del tejido social como sostén de la educación en tiempos de la COVID-19.

Según el Reglamento, algunos criterios para la selección de los participantes de los Copale son la «identificación con la prestación del servicio educativo y disponibilidad del tiempo», la «capacidad de comunicación, trabajo en equipo y formulación de acuerdo a convenios» y una «probada solvencia moral [...] no tener sanción administrativa o antecedentes penales» (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011). Los actores sociales que participaron en la gestión educativa cumplían con la mayoría de dichos criterios y se evidenció que los actores también desempeñaron algunas de las acciones establecidas en dicho reglamento, como el rol de «coordinar y gestionar la asignación de recursos económicos y logísticos para mejorar la calidad del servicio educativo» (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011): «Si [bien] es cierto no tenemos un Copale, tenemos autoridades y una comunidad al cien por ciento comprometida con nuestra escuela» (directora IE n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021).

Rol de la comunidad en el abordaje de problemas logísticos

Uno de los grandes problemas atravesados durante la pandemia fue la dificultad para llegar a los hogares. Lambayeque cuenta con diversas regiones (costa, sierra y selva), son doce distritos diversos y de difícil acceso. Además, existe una gran cantidad de instituciones educativas de las que se debe recoger información. Por ejemplo, solamente Olmos cuenta con más de doscientas instituciones educativas y más de doscientos caseríos, de difícil acceso y muy diversos (directivo UGEL n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021). Durante la crisis sanitaria, los gestores tuvieron que desempeñar diversas funciones logísticas, como el envío y recojo de material educativo, repartición de alimentos, entre otras. «No solo [es un problema] la carencia de un equipo móvil o del internet, incluso [hay] familias sin fluido eléctrico, más que todo a las afueras de Olmos» (especialista UGEL n.º 2, comunicación personal, noviembre del 2021).

Ante una demanda de problemas que atender tan elevada, el involucramiento de la comunidad resultó imperativo y se desarrolló de manera natural. Además, a pesar de que el Copale se encontraba inactivo, la comunidad cumplió el rol de «coordinar y gestionar la asignación de recursos económicos y logísticos para mejorar la calidad del servicio educativo» (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011), del mismo modo, resultó que, en efecto, quienes contribuyeron con el abordaje de este problema fueron personas identificadas con la prestación del servicio educativo, como coincidentemente lo indica el Reglamento (Resolución Viceministerial n.º 28044, 2011).

Ejemplo de ello es que las dos personas encargadas de la distribución de recursos, localización de estudiantes, organización de alimentos de Qali Warma y envío de estos mismos de una IE fueron miembros de la comunidad de voluntarios, que ni siquiera tenían hijos en la escuela, es decir, el único motivo por el que brindaron apoyo fue debido a su identificación con la prestación del servicio educativo: «unas personas con una lealtad asombrosa y además solidarios [y] comprometidos con su pueblo, [ellos] fueron, y son todavía, nuestro mayor apoyo» (directora IE n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021). Los padres de familia y docentes se organizaron para retribuir económicamente —a través de un pago simbólico o que cubra los gastos mínimos— a aquellos miembros de la comunidad que brindaron ayuda desinteresada.

Si bien se resaltó específicamente la participación de estos actores voluntarios, se evidenció también que la comunidad trabajó de manera articulada con otros miembros de la comunidad educativa, como directivos de UGEL, docentes, padres de familia, alcaldes y la Demuna: «se ha conseguido la ayuda de estaciones de radio locales, que en algunas zonas está formalizada... [mientras que] en otras es una transmisión casera... ya que no se cuenta con los equipos necesarios, a comparación de estaciones de radio de las ciudades» (especialista UGEL n.º 2, comunicación personal, noviembre del 2021).

Del mismo modo, podemos observar la participación de los docentes y padres de familia voluntarios: «Cada 15 días iba a la comunidad más cercana para contactar a la persona que más guiaba la economía, [ella] venía a Motupe y [...] llevaba el material elaborado [junto a] una cartita para cada una de las familias. [...] era como 1 hora y media en movilidad pública para llegar» (especialista UGEL n.º 2, comunicación personal, noviembre del 2021).

Igualmente, también fue relevante la participación de UGEL, que elaboró un plan estratégico y logró organizar reuniones virtuales con alcaldes para comprometerlos hasta donde daban sus recursos (especialista UGEL n.º 2, comunicación personal, noviembre del 2021). Finalmente, en línea con lo anterior, uno de los problemas logísticos más relevantes y frecuentes presentados fue el escaso acceso a los recursos tecnológicos. Ante ello, los padres de familia de la comunidad actuaron brindando soporte a otras familias: «padres que incluso tienen un poco más de dinero y en su impresora les han impreso la tareíta para que algunos lo puedan hacer» (directora IE n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021).

Rol de la comunidad en la localización de estudiantes «no contactados»

Otro problema surgido en el contexto de la pandemia fue que se perdió el contacto con niños que dejaron de asistir a la escuela, debido a diversos motivos, ya sea una mudanza, falta de energía, empezaron a trabajar, etc. (especialista UGEL n.º 2, comunicación personal, noviembre del 2021). Ante ello, la directora de una IE hizo énfasis en el rol que desempeñó la comunidad para la localización de estudiantes: «Algunos miembros [de la comunidad educativa, no necesariamente con hijos en la IE] van con su moto hasta la casa, piden informes a los vecinos [y] se trasladan a la zona rural, porque la mayoría de estos niños que desaparecen de esta ciudad van a parar a las chacras, a las casitas que tienen en sus chacras» (directora IE n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021).

Así mismo, destacó el rol de los padres de familia para contactar a los «no contactados», que se evidenció en las cadenas solidarias que organizaron para encontrar a los niños que no se reportaban de ningún modo (directora IE, n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021).

Si bien hubo esferas fuera del control de UGEL, sí se trabajó de manera articulada para interconectar diversos actores como alcaldes distritales, institucionales, autoridades locales y directores, con el fin de solucionar problemas identificados por los docentes (especialista UGEL n.º 2, comunicación personal, noviembre del 2021). En contraste, la directora de una IE (n.º 1) mencionó que las especialistas de UGEL las han conectado con directoras de escuelas y han creado grupos de WhatsApp para darse soporte mutuamente: «nuestros jardines [son] amigos que hacen actividades juntos y...

las directoras conservamos una amistad muy buena desde hace muchísimos años, entonces ella también es un apoyo» (directora IE n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021).

Una sesión de aprendizaje virtual en el contexto de la COVID-19

Otra unidad de información fueron las formas de comunicación entre la comunidad educativa en una sesión de aprendizaje virtual:

A diferencia de una institución privada, donde el niño está directamente conectado en la plataforma Zoom... y el profesor tiene un horario establecido, en las instituciones públicas se trabaja de manera asincrónica, por tareas. Si el maestro tiene una clase de 25 niños, selecciona cinco al día y... los va acompañando. (Especialista UGEL n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021)

Se halló que la comunicación entre docentes y estudiantes en una sesión de aprendizaje se iniciaba con un saludo a las ocho de la mañana, para dar paso a que los niños puedan expresar sus emociones y comentar cómo estaban ellos y sus familias, «finalmente, se indica cómo se evaluará a los chicos, esto se le comunica también a los padres de familia por mensajes o videollamada» (especialista UGEL n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021).

En cuanto a la comunicación entre docentes y padres de familia en una sesión de aprendizaje, la especialista acotó que la comunicación era permanente, anticipándoles lo que se espera que aprenda el niño y lo que se espera que envíe; «a las 2-3 pm, se espera que el padre envíe la evidencia, puede ser un video, audio, foto, etc.; a partir de las 3-4 pm, se ejerce la retroalimentación, se le hace una evaluación de lo entregado y se le comunica al padre las sugerencias» (especialista UGEL n.º 1, comunicación personal, noviembre del 2021).

Por su parte, los resultados del Informe mensual del trabajo realizado de manera remota en la IE inicial el 9 de febrero del 2021, en Mórrope, evidenciaron que el medio de comunicación más utilizado fue la videollamada, seguido de mensajes de texto y, por último, la llamada telefónica.

Discusión

Comunicación Estado-Comunidad desde una mirada paradigmática: discursos y prácticas

Siguiendo estudios previos sobre la participación en la gestión educativa en el Perú, las autoridades del sector educativo (UGEL) presentaron discursos de una visión ideal de la participación (Calderón, 2012), pero negativa del conflicto, dejando ver que no hay un entendimiento completo del concepto de participación por parte de los actores y, mucho menos, prácticas participativas (Díaz et al., 2010). En contraste, hallamos que la participación se calificó como un proceso «tedioso», que requiere de tiempo con el que la administración pública no cuenta debido a la gran carga burocrática, de recursos y personal escasos, así como conflictivo, en el que los actores no se ponen de acuerdo y en el que la opinión de personas no especialistas respecto a temas educativos genera más conflicto. Esto coincide con el estudio sobre la percepción de las prácticas de participación en los Conei en el año 2012; las prácticas participativas se describen como formales, burocráticas, unidireccionales y conflictivas; centradas en los aspectos administrativos y económicos de la gestión de la escuela (Calderón, 2012); al igual que en experiencias de otros países, la participación se considera una cuestión política, problemática, poco efectiva, costosa o desordenada (Bradke, 2020). En otras palabras, a pesar del paso del tiempo los problemas se mantienen, probablemente porque el estudio de la comunicación en este campo en nuestro país es incipiente; en consecuencia, el abordaje de la problemática también.

Factores como la presencia de múltiples voces, actores no localizados, conflictos generados al momento de la interacción (Sánchez et al., 2021), previo desinterés de la comunidad sobre el tema que se busca intervenir o la presencia de temas difusos en muchos elementos de la vida diaria y característicos de cada contexto (Unesco, 2015), no habían sido anticipados. Por lo que la aparición de cualquiera de estos retos significó, en algunos casos, la aversión a las prácticas participativas, poniendo en discusión si estas deberían llevarse a cabo o no, que se sostengan discursos duales o, simplemente, la eliminación de cualquier intento de implementación de dichas prácticas.

Según Sánchez et al. (2021), esta mirada es común en contextos donde el enfoque principal de los esfuerzos de comunicación está centrado en informar a la población sobre las iniciativas, dejando en un segundo plano cómo piensan los ciudadanos y cómo ejercerán acción sobre lo que desean cambiar. Dicha forma de comunicar responde también a la estructura educativa descendente u organización de araña (Pritchett, 2018, Sección 2.1: Importancia de metas altas de aprendizaje para asegurar la calidad) que ha funcionado históricamente en el Perú, aquella en la que todos los recursos son gestionados por un control de comando; reflejándose en las prácticas de *comunicación vertical* (Inagaki, 2007), por ejemplo, cuando los actores directivos se refieren a los padres o a la escuela como *lo bajo de la jerarquía*, o en el diseño y gestión de proyectos educativos, que provienen desde el Ministerio de Educación *de arriba hacia abajo* (Adedayo, 1991, como se citó en Ogunleye-Adetona & Oladeinde, 2013). En vista de lo anterior, cabe preguntarse, ¿qué nos dicen dichas prácticas comunicativas de la relación entre el Estado y la comunidad?

El entendimiento de la relación Estado-Comunidad, visto desde una perspectiva paradigmática, es pertinente por las características compartidas que cumplen los organismos de educación del Estado en sus relaciones. Estas similitudes incluyen la presencia de canales de comunicación específicos, la adopción de un enfoque epistemológico común, la utilización de un lenguaje conceptual compartido, la aplicación de métodos particulares e incluso la adhesión a una escala de valores similar (Munné, como se citó en Montero, 2004). Dicho ello, podemos aproximarnos al entendimiento de las prácticas participativas desde la mirada paradigmática; a niveles ontológico, epistemológico, metodológico, ético y político.

La relación entre el Estado y la comunidad, en términos de comunicación, revela una dinámica epistemológica en la que el Estado tiende a asumir un papel activo mientras que la comunidad se percibe de manera pasiva, con la participación de la comunidad limitada a ser un público beneficiario (Tufté & Mefalopulos, 2009; Oltheten, 1999, citado en Acunzo et al., 2016). Esto también se refleja en la falta de planificación colaborativa en proyectos y en la toma de decisiones centralizada. Además, el Estado considera que la comunidad carece de recursos para llevar a cabo sus propias intervenciones, lo que resulta en una relación asimétrica de poder (Montero, 2004).

Desde una perspectiva ontológica, esta relación es dualista, con el Estado y la comunidad vistos como entidades separadas que funcionan de manera independiente (Montero, 2004). El enfoque participativo y dialógico busca superar estas limitaciones, reconociendo el valor de la voz y la autonomía de la comunidad en la toma de decisiones y la construcción de conocimiento (Serrano-García & Perfecto, 1992, citado en Montero, 2004). Los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en este enfoque, ya que buscan facilitar el diálogo y la participación activa de ambas partes. Sin embargo, se plantean desafíos en cuanto a la accesibilidad y la equidad en el acceso a estos medios. En última instancia, el cambio hacia un enfoque más descentralizado y participativo en la gestión educativa implica superar las resistencias al cambio dentro de las estructuras educativas existentes y promover un (des)desarrollo profesional para los diversos actores del Estado (Bamber et al., 2017; Leivas, 2018).

Espacios participativos: el rol de los medios de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Si bien los hallazgos evidencian que la relación Estado-Comunidad en el contexto estudiado se desarrolló de manera asimétrica, la percepción del nivel de importancia de la participación de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue distinta. Desde la perspectiva paradigmática (a nivel epistemológico) el Estado concibió, solo en este particular, a la comunidad como un sujeto activo, cuya participación es necesaria. ¿A qué se debió esto? Mientras que algunos de los modelos monológicos de comunicación orientados a la difusión se enfocan en los roles clave de los medios masivos nacionales, en las intervenciones de comunicación participativa las estrategias priorizan los medios que permiten un mayor diálogo (Tufté & Mefalopulos, 2009); para los actores de UGEL fue fácil aproximarse a estas, pues la estrategia AeC es, por sí misma, un proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el acto educativo requiere de dos partes, de dos actores, unos que enseñan y otros que aprenden; en ese sentido, la bidireccionalidad en la comunicación y el diálogo que solo ciertas TIC permitían fueron cualidades altamente valoradas.

Muchas veces las estrategias de comunicación para el desarrollo se enfocan en «sensibilizar» a la comunidad, mas no «comprometer» (Unesco, 2015); sin

embargo, la cualidad educativa del problema hizo ver que la comunicación/educación para el desarrollo implica necesariamente un compromiso activo de múltiples partes. La educación es un proceso participativo que requiere de un sujeto activo, relaciones interpersonales sostenibles y cambios visibles en todos los modelos de comunicación: incrementar conocimientos (modelo de difusión), generar el cambio de comportamientos (modelo de capacitación en habilidades para la vida) y promover la participación activa para identificar, discutir y resolver problemas (modelo participativo).

En ese sentido, se puede concluir que una estrategia que aborde diversos medios de comunicación, unidireccionales/monológicos y bidireccionales/dialógicos, resultan útiles en la educación; sin embargo, debido al carácter monista dinámico de la educación, estos últimos son claves. En los enfoques de comunicación participativa el papel del acceso a los medios es cada vez más crucial (Tufté & Mefalopulos, 2009), así como el incremento en las desigualdades sociales debido a las brechas digitales (Dávila, 2018) que excluyen a ciertos grupos (Sánchez et al., 2021).

Este estudio arroja luz sobre perspectivas paradigmáticas que subrayan la necesidad de reevaluar la conceptualización y relación del Estado con la comunidad en el ámbito de la gestión educativa, fomentando una visión de cocreación de conocimiento y adaptando estrategias comunicativas hacia enfoques más participativos y dialógicos; así mismo, pone de manifiesto cómo una comprensión limitada del concepto de participación puede engendrar desafíos de comunicación, subrayando la imperativa necesidad de abordar ambas dimensiones como interdependientes y complementarias. Enfatiza también la vital importancia de explorar la adopción eficaz y participativa de los medios de comunicación por parte del Estado, mientras impulsa una comunicación genuinamente arraigada en la comunidad. En última instancia, este análisis plantea una reconfiguración en la comprensión y aplicación de la comunicación en la gestión educativa, apuntando hacia un horizonte donde la cohesión, participación y diálogo son los pilares de un sistema eficiente y verdaderamente participativo. En este escenario, las comunidades dejan de ser meros «públicos objetivos», para forjar sus propias narrativas y participar activamente en los aspectos que impactan directamente en sus vidas.

La investigación enfrentó dificultades en el acceso a información actualizada en línea, limitando la cantidad y calidad de los datos recopilados. Estas

limitaciones subrayan la necesidad de abordar los desafíos de comunicación y acceso a la información en futuras investigaciones.

Referencias

- Acunzo, M., Pafumi, M., Torres, C., & Tirol, M. (2016). *Manual de comunicación para el desarrollo rural*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO).
- Andrade, P., & Martínez, M. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso peruano*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/34>
- Akmal, M., & Pritchett, L. (2021). Learning equity requires more than equality: Learning goals and achievement gaps between the rich and the poor in five developing countries [La equidad en el aprendizaje requiere algo más que igualdad: Objetivos de aprendizaje y diferencias de rendimiento entre ricos y pobres en cinco países en desarrollo]. *International Journal of Educational Development*, 82, artículo 102350. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102350>
- Bae, S., & Stosich, E. (2018). *Redesigning state policy for meaningful and equitable learning: Lessons from California, Iowa, New Hampshire, and Vermont*. Stanford. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Bamber, P., Lewin, D., & White, M. (2017). (Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education [(Des)situar la dimensión transformadora de la educación para la ciudadanía mundial]. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 204-230. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1328077>
- Bradtke, A. (2020). Experiences from a participation process in Göttingen Osterode: Design Thinking as a target-oriented method for the participation of young people [Experiencias de un proceso de participación en Göttingen Osterode: Design Thinking como método orientado a la participación de los jóvenes]. *Inclusive Urbanism: Advances in Research, Education and Practice*, 6(3), 35-54. <https://doi.org/10.7480/rius.6.93>

- BID Educación (2016a). *Avances y Desafíos en Educación en América Latina y el Caribe*. [Archivo PDF] https://courses.edx.org/assets/courseware/v1/bd0937eb89bae312d11b363aca510e7b/asset-v1:IDBx+IDB11x+1T2020+type@asset+block/M1_Vegas_NdC.pdf
- BID Educación (2016b). *Las metas altas de aprendizaje estudiantil guían la provisión y el monitoreo de los servicios educativos*. [Archivo PDF] https://courses.edx.org/assets/courseware/v1/92dc-d31bc9664088335044124f4992c5/asset-v1:IDBx+IDB11x+1T2020+type@asset+block/M2_Vegas_NdC.pdf
- Calderón, L. (2012). La dinámica participativa en las actas de las reuniones del Conei. *Educación*, 21(41), 41-62. <https://doi.org/10.18800/educacion.201202.003>
- Carmona, P., Parra, J., & Gomariz, M. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69. <https://doi.org/10.6018/rie.386551>
- Dávila, J. (2018). *Las TIC y la desigualdad ¿hacia un aumento de brechas?* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/68752/1037626057.2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, C., Alfaro, B., Calderón, L., & Álvarez, N. (2010a). Los protagonistas de los contenidos educativos institucionales: tensiones y dilemas de la participación en la gestión de la escuela pública. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 32-49.
- Díaz, C., Alfaro, B., Calderón, L., & Álvarez, N. (2010b). Los Consejos Educativos Institucionales y sus funciones de participación, concertación y vigilancia: condiciones para su desarrollo. *Educación*, 19(36), 61-79.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>

- Dzhurylo, A. (2019). Decentralization in education systems: European policies and practices [Descentralización de la educación: políticas y prácticas europeas]. *Education: Modern Discourses*, 2, 55-64. <https://lib.iitta.gov.ua/718432/>
- Defensoría del Pueblo (2021). *Vigésimo quinto informe anual*. Autoedición. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2022/05/Informe-Anual-DP-2021.pdf>
- Fengchun, M., Ronghuai, H., Dejian, L., & Rongxia Z. (2020). *Garantizar un aprendizaje a distancia efectivo durante la disrupción causada por la COVID-19: guía para docentes*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116_spa
- García, A., & Dalio, M. (4 de abril del 2022). *Aumentar la inclusión digital de las mujeres puede impulsar la recuperación económica en la postpandemia*. BID. <https://blogs.iadb.org/administracion-publica/es/cierre-de-brecha-de-genero-digital-impulsa-la-recuperacion-economica/>
- Gandolfi, E., Ferdig, R., & Kratcoski, A. (2021). A new educational normal an intersectionality-led exploration of education, learning technologies, and diversity during COVID-19 [Una nueva normalidad educativa. Una exploración interseccional de la educación, las tecnologías del aprendizaje y la diversidad durante COVID-19]. *Technology in Society*, 66, artículo 101637. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101637>
- Georgieva, K., Fabrizio, S., Gomes, D., & Tavares, M. (30 de abril del 2021). *COVID-19: Mamás en situación de emergencia*. IMF Blog. <https://www.imf.org/es/Blogs/Articles/2021/04/30/blog-043021-COVID-19-The-Moms-Emergency>
- Gobierno Regional de Lambayeque (2018). *Plan de desarrollo regional concertado Lambayeque 2030*. Oficina de Planificación y Ordenamiento Territorial. http://www.peot.gob.pe/descarga/transparencia/inst_gestion/PDRC2030.pdf

- Gobierno Regional de Lambayeque (2019). *Plan estratégico institucional 2019-2022*. Oficina de Planificación y Ordenamiento Territorial. http://www.peot.gob.pe/descarga/transparencia/inst_gestion/PEI2019-2022.pdf
- Guarro, A. (2016). Escuelas democráticas y coherencia institucional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 35-45. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Güereca, R. (2016) (Coord.) *Guía para la investigación cualitativa; etnografía, estudio de caso e historia de vida*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hamal, S. (2020) Decentralization of Education in Nepal: A Rein in a Horse Nose [Descentralización de la educación en Nepal: Una rienda en la nariz de un caballo]. *Social Inquiry: Journal of Social Science Research*, 2(2), 194-215. <https://doi.org/10.3126/sijssr.v2i2.33060>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª edición). McGraw Hill Education.
- Hernández-Castilla, R., & Murillo, J. F. (2016). Editorial: En homenaje a John Dewey. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 5-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Ibáñez, J. (1986). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Siglo XXI Editores.
- IE. (9 de febrero del 2020). Informe mensual del trabajo realizado de manera remota [Archivo Word. Documento interno]. Revisado el 8 de octubre del 2021.
- IE. (9 de febrero del 2021). Informe mensual del trabajo realizado de manera remota [Archivo Word. Documento interno]. Revisado el 8 de octubre del 2021.
- Inagaki, N. (2007). *Communicating the impact of communication for development: recent trends in empirical research*. The World Bank.
- Leivas, M. (2018). From the body to the city: participatory action research with social cartography for transformative education and global citi-

zenship [Del cuerpo a la ciudad: investigación-acción participativa con cartografía social para una educación transformadora y una ciudadanía global], *Educational Action Research*, 27(1), 40-56. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1519453>

Ley n.º 28044, Ley General de Educación (17 de julio del 2003). http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Martínez, M. (2009). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Ministerio de Educación (Minedu) (2021). Orientaciones para realizar la retroalimentación del aprendizaje a las y los estudiantes y sus familias en el marco de Aprendo en Casa. <https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/03/Orientaciones-para-la-retroalimentacio%cc%81n-docente-estudiante.pdf>

Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (14), 195-225. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072012000200010

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós.

Nobuya, I. (2007). *Communicating the impact of Communication for Development. Recent trends in empirical research* [Comunicar el impacto de la Comunicación para el Desarrollo. Tendencias recientes de la investigación empírica]. The World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/6728>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (23 de marzo del 2020). Respuestas educativas a COVID-19: Adoptar el aprendizaje digital y la colaboración en línea. OCDE. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/respuestas-educativas-a-covid-19-adop-tar-el-aprendizaje-digital-y-la-colaboracion-en-linea--e6907480/>

Ogunleye-Adetona, C. I., & Oladeinde, C. (2013). The role of community self help projects in rural development of Kwara state, Nigeria [El papel

- de los proyectos comunitarios de autoayuda en el desarrollo rural del estado de Kwara, Nigeria]. *International Journal of Development and Sustainability*, 2(1), 28-45. <http://isdsnet.com/ijds>
- Preston, J. (2011). Influencing community involvement in school: A School Community Council. [Influir en la participación de la comunidad en la escuela: Un Consejo Comunitario Escolar]. *McGill Journal of Education. Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 197-212. <https://doi.org/10.7202/1006435ar>
- Pritchett, L. (2018). Importancia de la calidad en el aprendizaje por Lant Pritchett [Archivo de Vídeo]. Recuperado el 24 de septiembre del 2020. Edx. <https://bit.ly/3kstw40>
- Resolución Viceministerial n.º 28044, Reglamento de Consejos Participativos Regionales de Educación - COPARE y Consejos Participativos Locales de Educación - Copale. (28 de febrero del 2011). http://www.minedu.gob.pe/files/591_201111021053.pdf
- Salazar, R. (19 de julio del 2021). ¿Cómo influyen los proyectos educativos en el Perú? [Diapositivas de PowerPoint]. Prezi. <https://prezi.com/p/dhdb1njvxcam/como-influyen-los-proyectos-educativos-en-el-peru/>
- Sánchez, E. (2008). Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, 12(3), 155-162. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584020.pdf>
- Sánchez, J., Papaoikonomou, E., & Ginieis, M. (2021). Exploring the strategic communication of the sharing city project through frame analysis: The case of Barcelona sharing city [Explorando la comunicación estratégica del proyecto de ciudad compartida a través del análisis de marcos: El caso de la ciudad compartida de Barcelona]. *Cities*, 110, artículo 103082. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2020.103082>
- Sandel, M. (2020) *The Tyranny of Merit. What's Become of Common Good?* [La tiranía del mérito. ¿Qué ha pasado con el bien común?]. Penguin Random House.

- Solano, D. (2008). Estrategias de Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible. Oficina Regional de Educación de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159531>
- Tufte, T., & Mefalopulos, P. (2009). *Participatory Communication: A Practical Guide* [Comunicación participativa: una guía práctica]. The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5940>
- Ucha, F. (mayo, 2010). *Definición de Comunidad educativa*. Definición ABC. <https://www.definicionabc.com/general/comunidad-educativa.php>
- Unidad de Gestión Educativa Local de Lambayeque (septiembre del 2020a). Conectividad AeC Septiembre 2020 IIEE - UGEL Lambayeque [Archivo Excel. Documento interno]. Revisado el 8 de octubre del 2021.
- Unidad de Gestión Educativa Local de Lambayeque (septiembre del 2020b). Reporte Materiales y Grados (UGEL Lambayeque) Septiembre 2020 [Archivo Excel. Documento interno]. Revisado el 8 de octubre del 2021.
- Unidad de Gestión Educativa Local de Lambayeque (07 de octubre del 2020). Plan de trabajo para disminuir el número de estudiantes que no acceden a la estrategia Aprendo en Casa [Archivo PDF. Documento Interno]. Revisado el 8 de octubre del 2021.
- Unidad de Gestión Educativa Local de Lambayeque (15 de octubre del 2020). Participación de Aprendo en Casa - Septiembre 2020 [Formulario de Google Forms]. Revisado el 8 de octubre del 2021 en: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfI3pBSqEUM_3kvpFBEScxV1Vz-gAjKA9o1MIkIERgP7Hu6neQ/viewform
- Unidad de Gestión Educativa Local de Sullana (2012). *Proyecto Educativo Local. Políticas Educativas Concertadas para formar mejores ciudadanos*. Autoedición. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3107268/PEL%20SULLANA_Compimir.pdf?v=1652806120
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015). *World Education Forum 2015 Final Report* [Informe Final del

Foro Mundial sobre la Educación 2015]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 9, n.º 1, pp. 37-68, ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v9i1.1564>

La difusión de las ideas de John Dewey en el Paraguay
por Ramón Indalecio Cardozo

The Dissemination of John Dewey's Ideas in Paraguay
by Ramón Indalecio Cardozo

José E. GARCÍA

Universidad Católica, Asunción, Paraguay

josemiliogarcia@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6949-3593>

Recibido: 2023.09.03

Aprobado: 2023.09.25

Resumen

El estadounidense John Dewey y el paraguayo Ramón Indalecio Cardozo son dos representantes destacados en el ámbito de la educación de la primera mitad del siglo XX, en sus respectivos países. Igualmente, ambos dedicaron su atención a la psicología, por el interés que despierta en sí misma, o como un instrumento para fortalecer sus aproximaciones al campo de la pedagogía. Dewey produjo uno de los primeros textos de psicología publicados en su país y teorizó respecto a la naturaleza del arco reflejo, estableciendo los fundamentos conceptuales del funcionalismo. Cardozo propició las aplicaciones de la psicología al ámbito de la educación escolar, introdujo en el Paraguay las ideas de algunos de los autores más influyentes de su época e impulsó el uso de las primeras pruebas psicométricas. Las líneas de trabajo de ambos autores se encontraron en 1923, con la presentación de las ideas de Dewey por parte de Cardozo, en un artículo publicado en 1923, hace ahora un siglo. El propósito de este trabajo es revisar la recepción de las ideas de Dewey en el Paraguay por parte de Cardozo, analizar la discusión que hizo el autor paraguayo sobre su contraparte estadounidense, y evaluar el impacto de las ideas de Dewey en la obra de Cardozo y la difusión de la escuela activa en el Paraguay. El artículo es de carácter histórico y argumentativo y se apoya en una revisión de las fuentes primarias y secundarias que resulten pertinentes a la comprensión y el estudio del tema tratado. Al mismo tiempo, busca ser una contribución a la literatura psicológica al cumplirse el primer siglo de la primera difusión de las ideas pedagógicas y psicológicas de John Dewey en el Paraguay.

Palabras clave: John Dewey, Ramón Indalecio Cardozo, historia de la psicología, historia de la educación, Paraguay

Abstract

The American John Dewey and the Paraguayan Ramón Indalecio Cardozo are two outstanding representatives in the field of education in the first half of the 20th century, in their respective countries. Likewise, both devoted their attention to psychology, due to the interest that it arouses in itself, or as an instrument to strengthen their approaches to the field of pedagogy. Dewey produced one of the first Psychology texts published in his country and theorized about the nature of the reflex arc, establishing the conceptual foundations of functionalism. Cardozo fostered the applications of psychology in the field of school education, introduced the ideas of some of the most influential authors of his time to Paraguay, and promoted the use of the first psychometric tests. The work lines of both authors met in 1923, with the presentation of Dewey's ideas by Cardozo, in an article published in 1923, now a century ago. The purpose of this paper is to review the reception of Dewey's ideas in Paraguay by Cardozo, to analyze the discussion that the Paraguayan author made about his American counterpart, and to evaluate the impact of Dewey's ideas on the work of Cardozo and the diffusion of the active school in Paraguay. The article is of a historical and argumentative nature and is supported by a review of the primary and secondary sources that are relevant to the understanding and study of the subject matter. At the same time, it seeks to be a contribution to psychological literature on the first century of the first diffusion of John Dewey's pedagogical and psychological ideas in Paraguay.

Keywords: John Dewey, Ramón Indalecio Cardozo, history of psychology, history of education, Paraguay

Tanto John Dewey (1859-1952) como Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943) constituyen dos exponentes calificados y con relevancia e influencia histórica en el ámbito de la educación y la psicología, cada uno en su respectivo contexto nacional y ambiente académico. Dewey es una figura sobresaliente en el campo de la educación estadounidense y un referente fundamental para la evolución de la psicología en ese país. A criterio de Garrison et al. (2012), probablemente ejerció una mayor influencia internacional sobre la educación que cualquier otra figura en toda la primera mitad del siglo XX. Además, fue un viajero incansable alrededor del mundo y sus periplos por lugares como Japón, Rusia, México y Turquía atestiguan las diversas influencias culturales que adquirió a lo largo de su carrera. Su estancia de dos años en China, entre 1919 y 1921, sobre todo, recibió una atención especial de los investigadores de su obra (Wang, 2005) y contribuyó a que autores como Grange (2004) realizaran estudios comparativos entre sus ideas y las de filósofos tradicionales chinos, entre ellos Confucio. Su biógrafo Dykhuizen (1973) opina que el haber vivido en el mundo occidental desde mediados del siglo XIX hasta mitad del XX, y además haber tomado parte importante en la formación del carácter intelectual del tiempo en que se ha vivido, no es solo una hazaña extraordinaria en sí misma, sino un logro con numerosas consecuencias adicionales. En el caso de Dewey, estas se dieron en campos como la educación, la psicología y la filosofía, así como en la acción social.

De forma similar, Hothersall y Lovett (2022) describen a Dewey como uno de los filósofos más destacados de Estados Unidos, un influyente innovador y reformador de la educación, un crítico y comentarista social, y un psicólogo cuyos escritos formaron la base teórica del *funcionalismo*, en particular dentro de la vertiente que se desarrolló en la Universidad de Chicago (Backe, 2001). En efecto, esa aproximación teórica floreció en varias instituciones de educación superior en los Estados Unidos. Como es sabido, dos fueron los centros principales que albergaron al funcionalismo en aquel país: la escuela de Chicago y la escuela de Columbia (Wertheimer & Puente, 2020), aunque en ninguna otra parte estuvo mejor articulado que en la Universidad de Chicago (King et al., 2014). Pese a estos antecedentes, se pueden identificar voces discordantes con relación a la relevancia que ha correspondido a las ideas de Dewey en favor de la psicología norteamericana, originando, algunas veces, ponderaciones menos laudatorias (Manicas, 2002). A su tiempo, Barone (2012) apunta que, como Dewey produjo teorías más que

hechos positivos, llegó a ser visto como uno de los filósofos que la psicología había dejado atrás.

Pero hay varios hitos importantes. Dewey fue autor, en 1886, de uno de los primeros textos que fuera escrito en su país sobre la nueva ciencia de la psicología (Dewey, 1887). No obstante, Greenwood (2009) puntualiza que esa obra, que vendió muy bien en sus inicios, fue eclipsada por el gran éxito e influencia que alcanzaron los *Principios de Psicología* de William James (1842-1910), publicados en 1890, tres años después que viera la luz la obra de Dewey (James, 1890). Lo mismo ocurrió con otras reconstrucciones tempranas de la psicología en los Estados Unidos. En su libro, Dewey discutió la naturaleza de la mente en términos del conflicto de ideas que se producían dentro de ella, aunque sin hacer ningún énfasis sobre las operaciones del sistema nervioso. Presumiblemente, esto habría causado el disgusto de James (Cox, 2019). Muchos creen, sin embargo, que la contribución más relevante para la psicología fue su teoría del arco reflejo, dada a conocer en 1896 en las páginas del *Psychological Review* (Dewey, 1896). Algunos compararon este hecho en particular, que en general se considera como el inicio histórico de la escuela psicológica del funcionalismo (Jones & Elcock, 2001) con eventos tan trascendentales para la historia política moderna como la caída del Muro de Berlín en 1989 (Lawson et al., 2018), que, así mismo, representó el principio del fin de la Unión Soviética, acaecido tan solo un par de años después.

La visión sobre los reflejos que tuvo Dewey también constituyó un preludio, no enteramente comprendido ni valorado en su momento, de los posicionamientos actuales de la psicología ecológica, que contempla los fenómenos psicológicos como sistémicos y abiertos, siempre dependientes de relaciones constantes con el medio ambiente (Valsiner & Brinkmann, 2016). Entre 1899 y 1900, Dewey fue presidente de la American Psychological Association (APA) y su alocución presidencial, titulada «La psicología y la práctica social», que se publicó originalmente en marzo de 1900 (Dewey, 1900), continúa siendo un alegato muy respetado en favor de la psicología como una ciencia y profesión integradas (Barone, 2012). En 1942, la revista *Psychological Review*, en la que Dewey había difundido su artículo sobre los reflejos, se hallaba cumpliendo su quincuagésimo aniversario y pidió a setenta psicólogos destacados que informaran sobre los 25 artículos más importantes de los

1434 que habían publicado. También clasificó los cinco mejores, quedando el trabajo de Dewey (1896) ubicado en el primer lugar (Malone, 2009). El libro *Naturaleza humana y conducta: Una introducción a la psicología social*, publicado en 1922, se puede considerar como la visión madura respecto a sus ideas sobre la psicología y la ética (Dewey, 1922).

En la esfera educativa, la aportación de Dewey tampoco resultó menor, y su influencia fue profunda (Russell, 1946). Para Dewey la escuela debía ser un sitio en que los ideales de la democracia pudieran ser aprendidos y practicados, de ahí el nombre de *escuela para la democracia* que recibió su corriente. Quienes entendieran adecuadamente el modo como se aprende, y a la vez se mostrasen lo suficientemente abiertos hacia el logro de nuevos aprendizajes como resultado de sus propios hábitos mentales, se encontrarían en la senda de convertirse en verdaderos ciudadanos. Haciendo un comentario a *Democracia y Educación* (Dewey, 1926), Hansen (2006) afirma que la obra, en lo esencial, es un estudio de la educación y su relación con la sociedad, y configura más un trabajo de orden filosófico que histórico o sociológico. Los adherentes a la *educación progresista* han visto a Dewey como uno de los suyos, aunque es indudable que algunas divergencias también se deslizaron respecto a los principios de esa orientación en particular (Benjafield, 2015). Dewey fue un hombre con ideales sociales elevados y obtuvo un prominente liderazgo gracias a su posición académica. Con ello, esperaba contribuir a la evolución de la sociedad hacia una democracia ilustrada, como él esperaba que fuera (Smith, 2013). Quizás por eso mismo, el enfoque pedagógico del aprendizaje-servicio, que se halla muy inclinado a la acción comunitaria, lo tiene como uno de sus principales propulsores (Maddux & Donnett, 2015). Aunque los tiempos cambiaron y su influencia gradualmente declinó, autores como Williams (2017) opinan que rudimentos dispersos de lo que fue la aproximación señera de Dewey a la educación aún persisten como elementos que permean la enseñanza actual en los Estados Unidos.

La filosofía es otro de los campos donde sus huellas quedaron bien marcadas, transitando en una cercana relación con el pragmatismo, al que llegó desde una progresiva evolución intelectual, cuyas raíces se hallan en el pensamiento del filósofo alemán Jorge Guillermo Federico Hegel (1770-1831) (Point & Vuillerod, 2019). El propio Dewey (1930/1998) refiere que la forma y esquematismo de la filosofía hegeliana, con el tiempo, llegaron a parecerle

artificiales, pero siguió impresionándole en grado sumo la extraordinaria profundidad de su pensamiento, incluso cuando hubiese dejado de considerarse un verdadero adherente a esa línea. Dewey navegó en la corriente que separaba al idealismo del nuevo realismo, ambos muy influyentes a comienzos del siglo XX, y buscó establecer una verdadera alternativa filosófica para ambos (Hildebrand, 2003). Tras su abandono de los preceptos hegelianos se convirtió en un naturalista, estimando que ninguna apelación a entidades, seres o poderes no naturales o sobrenaturales podría desempeñar un papel legítimo en el tratamiento de los problemas filosóficos (Putnam, 2017). El cambio en su pensamiento fue tan sustancial que, para los que fueron sus alumnos en la época posterior a su distanciamiento del hegelianismo, subsistieron muy pocas huellas sobre el intrincado camino que lo acercó, de a poco, hacia el naturalismo filosófico (Dalton, 2002). En comparación a William James (1842-1910) y Charles Sanders Peirce (1839-1914), creó un tipo de pragmatismo «de uso», para referirlo en los términos empleados por Martin (2002), y que también fue denominado *pragmatismo naturalista* (Eames, 2003). Esta perspectiva gozaba de una mayor variedad y amplitud que las anteriores. Así mismo, profundizó en el desarrollo de la teoría de la verdad de James (1909), uno de los aspectos más característicos que identifican al pragmatismo como línea de reflexión.

Para el entendimiento común y profano, la teoría de la verdad que defendió esta escuela significaba la identificación de lo verdadero con lo útil, es decir, con lo que funciona o es causa de alguna satisfacción para el individuo (Velázquez, 2018). Pero Dewey consideró que la verdad debía concebirse como una «afirmabilidad garantizada», que consistía en convalidar la verdad con la verificación (Chung & Hyland, 2012), un punto que ha estado en el centro de las discusiones pragmatistas sobre la verdad durante largo tiempo (Frápolli, 2022) y al que filósofos como Bertrand Russell (1872-1970) consideraron como una sustitución, de hecho, del concepto de la verdad (Russell, 1940). Al mismo tiempo, este posicionamiento debe considerarse como un anticipo para la mirada epistemológica de Karl Popper, específicamente con su teoría de la falsación (Popper, 1959), que surgió décadas más tarde. Los abundantes contrapuntos que pueden hacerse entre la obra de ambos autores fueron bien estudiados por Ryan (2004). La cercanía de la psicología y la filosofía de Dewey hace que expresiones como *funcionalismo pragmático* puedan hallarse en textos como el de Scalabrino (2018). Aunque el propio

Dewey (1912) optó por designar *instrumentalismo* a su aproximación filosófica, Quinton (2010) considera que la denominación tampoco resulta enteramente satisfactoria por centrarse en solo un aspecto de la totalidad de su visión y estima que denominarlo *anti-intelectualismo* configura una descripción más apropiada y realista. Las amplias implicaciones que encierra la obra de Dewey son evidentes por el reconocimiento a su labor que obtuvo con exponentes de sectores intelectuales aparentemente distantes, como el feminismo, cuyos puntos de vista coinciden con algunas de sus ideas, especialmente la facción que conforma el feminismo norteamericano (Vaamonde Gamo & Nubiola, 2016). A variados niveles, los diferentes aspectos del pensamiento de Dewey continúan siendo objeto de análisis.

Por su parte, Cardozo es visualizado como el promotor de una de las iniciativas más fructíferas que hayan surgido al interior de la educación paraguaya durante la primera mitad del siglo XX, es decir, la *escuela activa*. Sus aportes a la pedagogía nacional son, así mismo, muy conocidos y fueron discutidos con cierta extensión y desde variados puntos de vista (Álvarez Cáceres, 1989; L. García, 2011; Soto Vera & Velázquez Seiferheld, 2019). Cardozo representó un punto de máxima inflexión para la asimilación de los conceptos psicológicos en este país, muchos de ellos situados en el vértice que forman la pedagogía y las ciencias del comportamiento (García, 2008, 2011). Comparativamente, la estatura intelectual de Dewey ha gozado de un alcance universal pleno, mientras que Cardozo, aunque igualmente obtuvo reconocimiento y menciones en ambientes externos, algunas relativamente antiguas (Uzcátegui, 1984) y otras más actuales (Arias, 2014), su obra centró, con mayor asiduidad, el interés de la pedagogía y la psicología paraguayas. Entre las numerosas y diversas contribuciones científicas e institucionales que realizó, también fue un activo y solvente divulgador de las teorías relevantes en la pedagogía y la psicología de su tiempo. Entre ellas, se cuentan las obras de educadores como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) (Cardozo, 1905), Adolphe Ferrière (1879-1960) (Cardozo, 1932) y Georg Kerschensteiner (1854-1932) (Cardozo, 1928), lo mismo que de psicólogos como William James (1842-1910) (Cardozo, 1928), psicoanalistas como Sigmund Freud (1856-1939) (Cardozo, 1927, 1928) y aun de biólogos evolucionistas como Ernst Haeckel (1834-1919) (Cardozo, 1938), cuya teoría recapitulacionista sostuvo que «la ontogenia recapitula a la filogenia» y ha sido revalorizada por la biología evolutiva moderna (Papini, 2009). Cardozo también fue el primer comentarista

sistemático que tuvo Dewey en el Paraguay (García, 2006, 2021, 2023a). Mantuvo una obra escrita densa y extensa, que se prolongó por más de tres décadas (García, 2015).

Las trayectorias intelectuales de ambos se cruzan en 1923, con ocasión de un artículo publicado por Cardozo ese mismo año en los *Anales del Gimnasio Paraguayo*. La revista era editada por la institución homónima, una de las más importantes en el área de la cultura (Centurión, 1961). Al producirse la divulgación del artículo, los *Anales* iban por la edición de su quinto tomo. El trabajo se tituló «Un libro de Dewey» (Cardozo, 1923) y aludía a *Las escuelas de mañana*, un volumen publicado en el original inglés ocho años antes (Dewey & Dewey, 1915). En el escrito se analizan el contenido de la obra y sus implicancias pedagógicas. No deja de ser llamativo que Cardozo se refiriese a ella como de la autoría única de John Dewey, cuando que fue escrita en conjunto con Evelyn Riggs Dewey (1889-1965), la hija de John, quien, como su padre, fue una educadora y activista social de relevancia (Staring & Aldridge, 2014). Las consideraciones de Cardozo sobre las teorías de Dewey, tanto educacionales como psicológicas, no se agotan en este artículo y se extienden a segmentos del libro *Por la educación común*, publicado cinco años después (Cardozo, 1928). Basados en lo previamente expuesto, los objetivos de este artículo son: a) estudiar la recepción o asimilación de las ideas pedagógicas de John Dewey por Ramón Indalecio Cardozo en el contexto amplio de la educación y la psicología paraguayas; b) analizar la congruencia e integración de las propuestas educacionales de Dewey al contexto general de los lineamientos pedagógicos de Cardozo que se relacionan con la escuela activa; c) estimar la importancia y la relevancia del escrito sobre Dewey para la historia de la psicología y la educación en el Paraguay; d) valorar la importancia de este artículo a una centuria de su publicación.

El trabajo que aquí ofrecemos posee características analíticas e interpretativas y se inscribe en un intento por revalorizar las fuentes primordiales que son esenciales para la reconstrucción sistemática de la historia de la psicología y la pedagogía en el Paraguay. La metodología parte de un análisis de artículos y libros publicados, tanto en el rubro de las fuentes primarias como secundarias. Un análisis histórico sobre las ideas de ambos educadores adquiere mayor relevancia considerando que, en determinados contextos académicos, existen pocas oportunidades de consultar las fuentes genuinas de los grandes

pensadores, de los que Dewey configura un buen ejemplo (Depaepe, 2020). Esto fuerza a que su conocimiento, con harta frecuencia, quede reducido a una consulta de breves y resumidas descripciones, que no hacen justicia a la complejidad y riqueza de sus aportes.

A propósito, Depaepe (2007) indica que el tipo de preguntas planteadas por la investigación histórica contemporánea respecto a las teorías educativas de los autores clásicos en el campo se vinculan principalmente al conocimiento de sus antecedentes, es decir, procuran investigar de dónde provienen las ideas y cómo pueden explicarse, así como dilucidar el problema de la intertextualidad, o sea, los textos en que se basaron y de qué formas estos fueron modificados por ellos. Esto apunta también al planteo recurrente en la investigación histórica concerniente a la *recepción* de las teorías (Castro & Lafuente, 2007; Klempe, 2016; Ossa et al., 2021). La importancia del artículo se refuerza, además, por el hecho de que los estudios centrados en la acogida de las ideas de Dewey en América Latina no son muy abundantes, con algunos ejemplos que tratan de su inserción en la educación venezolana (Rodríguez de Mayo, 2017), igual que en otras partes del mundo, como Hungría por ejemplo (Fenyő, 2016). No obstante, una revisión de fuentes especializadas como la reciente obra *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (Jacó-Vilela et al., 2023) permite identificar el nombre de Dewey asociado al trabajo de autores en muchos países, ya sean educadores o psicólogos, o ambos a la vez, nacidos en nuestro continente o provenientes de otras regiones. Es el caso de Fernando de Azevedo (1894-1974), Heloisa Marinho (1903-1994), Noemy Marques da Silveira Rudolfer (1902-1980) y Anísio Spinola Teixeira (1900-1971) en Brasil; Amanda Labarca Hubertson (1886-1975) en Chile; Agustín Nieto Caballero (1889-1975) en Colombia; Carlos Héctor Dorantes Rodríguez (1957-2016) en México; Ramón Indalecio Cardozo (1876-1939) en Paraguay e Isidore Poiry (1868-1954) en Perú (García, 2023b; Matus García, 2023; Mordente & Portugal, 2023; Orbegoso-Galarza, 2023; Peña-Correal, 2023; Ribeiro, 2023; Salas, 2023; Soares Gouvea, 2023; Turci & Lourenço, 2023). Todos ellos atestiguan, en sus respectivas obras, la existencia de procesos de recepción de las ideas de Dewey en América Latina. En prosecución de este tipo de análisis, la sección siguiente tomará la exposición de Cardozo en su artículo como el insumo fundamental para el análisis que desarrollaremos a lo largo de este trabajo.

Dewey en el panorama general de la educación

El artículo que estudiaremos a continuación, titulado «Un libro de Dewey» (Cardozo, 1923), consta de solo ocho páginas y fue concebido en una estructura de texto continuo que no se dividió en subsecciones o numerales con el fin de ordenar los temas respectivos de los que trata. No se ofrecen datos sobre la edición que Cardozo consultó para su lectura o del traductor de la misma. Las páginas del artículo, de acuerdo a lo que manifiesta explícitamente su autor, iban dirigidas a los educadores, a quienes juzgaba los únicos capaces de interesarse en los conceptos que se exponían con practicidad y concreción en *Las escuelas de mañana*. No obstante, para la presentación de las ideas contenidas en aquella contribución, el artículo optará por la diferenciación de los argumentos en partes sucesivas, centrando cada una de ellas en los tópicos específicos que iban siendo explicados en sus páginas.

El autor se refirió a Dewey como uno de los psicólogos modernos que más se ocupaban de los problemas educacionales. Es interesante constatar cómo Cardozo, para quien los educadores eran los destinatarios principales de su análisis, a juzgar por el tema y los problemas abordados en él, había retratado a Dewey como un *psicólogo* más que como un *educador*. Ese es un punto fundamental para entender la intención que traduce el escrito. Informaba, así mismo, sobre la adscripción de Dewey al plantel docente de la famosa Universidad Columbia de Nueva York. Como observa Brennan (2014), para el tiempo en que Dewey había dejado su posición institucional anterior en la Universidad de Chicago, sus intereses ya se habían afianzado con firmeza hacia la educación y la filosofía social. En Chicago, Dewey y su esposa Alice Chipman (1858-1927) debieron soportar ataques y calumnias por disputas internas, que se originaron en la reorganización del departamento universitario al que perteneció Dewey y los intereses a los que esto afectó, causando algunas incómodas fricciones. Como indica Barone (1996), tales desagradables incidentes finalmente le impulsaron a renunciar y trasladarse posteriormente a Columbia.

En *Las escuelas de mañana* se difundieron los principios de la aproximación educativa encabezada por Dewey que, por entonces, proveían de sustento al sistema de enseñanza en los Estados Unidos (Cardozo, 1923). De hecho, la inserción de la pedagogía de Dewey en la educación estadounidense no

resulta casual, pues obedece a razones históricas y sociológicas muy concretas que la explican. Dewey fue influido por un ambiente social específico que era típico de los finales del siglo XIX, y a la vez influyó en él por medio de sus ideas pedagógicas. Los Estados Unidos vivían por entonces una etapa de profundas transformaciones sociales, políticas y del sistema productivo que alcanzaban gran envergadura e inevitablemente repercutieron en la concepción de la obra y el pensamiento de Dewey. Como país, Estados Unidos estaba plenamente inserto en el proceso de construirse a sí mismo, expandiendo físicamente la ocupación humana sobre su propio territorio y generando, como consecuencia, una gran movilidad social (Ruiz, 2013). Se hallaba en pleno auge el crecimiento de la nación. La confianza en la fuerza de la experiencia se veía como un canal para lograr el cambio genuino, por lo que la educación debía orientarse, esencialmente, a las necesidades que imponía la vida colectiva, tan urgentes como necesarias. Para Dewey, la educación debía ser una de las fuentes propulsoras que condujeran hacia el progreso de la sociedad (Moura & Boto, 2021). Esto mismo, palabras más palabras menos, es lo que igualmente aduce Cardozo.

El principio básico que guía la acción pedagógica de Dewey es la educación del niño para la vida y no para la escuela. Este constituye un supuesto fundamental. La enseñanza debe concebirse de una manera práctica, en la actividad del trabajo y también para el trabajo, es decir, aprender haciendo y entrenándose para la experiencia vital (Cardozo, 1923). Genéricamente hablando, la pedagogía debía ser una reacción firme a cualquier intención meramente intelectualista. Es por eso que las escuelas descritas por Dewey y Dewey (1915) revelaban, de acuerdo a las propias apreciaciones de sus autores, la síntesis de las tendencias fundamentales en su visión educacional, priorizando el movimiento hacia una mayor libertad y una identificación de la vida escolar del niño con su entorno y perspectiva singulares. Pero, sobre todo, enfatizaba el papel que debe jugar la educación en el seno de una democracia. Este, desde luego, es el asunto principal de todo el sistema y explica que, con frecuencia, haya sido debatido en otras fuentes (Dewey, 1926). Los centros educativos no debían disociarse o separarse del hogar, sino, por el contrario, establecerse en una continuidad directa con los mismos. Pero esta condición no significaba únicamente que la prolongación de cualquier tipo de ambiente era lo que se requería, sino extender la semilla de un hogar democrático (Cardozo, 1923), verdaderamente instituido sobre bases

sólidas que pudieran apuntalar un crecimiento cualitativo del niño, al modo que planteaban las orientaciones de la nueva pedagogía.

Estos preceptos que refuerzan la importancia de la enseñanza práctica no son una invención exclusiva del período moderno, sino que encuentran sus antecedentes ya en tiempos de la antigüedad clásica inclusive (Cardozo, 1923). La educación propugnada por el filósofo griego Platón, por ejemplo, debía ser libre, no coercitiva, además de mediatizada por el trabajo y el juego (Ballén Molina, 2010). Con estos principios se compaginan los demás conceptos que sustentaron las prácticas democráticas impulsadas por él. La reforma política y educacional deseada por Platón debía tender a la formación de un individuo, cuyo autoconcepto fuese el de un ciudadano capaz de situar sus fines vitales en armonía directa con los de sus congéneres (Annas, 2003). Sin embargo, esta apreciación no debería desconocer las objeciones interpuestas por autores como Popper (1945), que, al revisar el complejo andamiaje de la democracia platónica, adujo que se trataba de un sistema peligrosamente inficionado por gérmenes de autoritarismo. El filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804) constituye otro jalón en la cronología histórica de los que remarcan la importancia de la enseñanza práctica. En este caso, sin embargo, Cardozo interpretó el discurso pedagógico kantiano en una perspectiva diferente, argumentando que favorecía el aprendizaje de una profesión u oficio, en lugar del sentido más amplio y abarcador que suponen las actividades escolares desplegadas por el niño como parte de su desarrollo.

La enseñanza práctica se incrustó en este tramo del discurso de Cardozo porque Kant estableció diferencias entre una educación física, que está basada en la disciplina y no es conducente al desarrollo del pensamiento, y una educación moral, que se apoya en la adopción de máximas (Kuehn, 2001). De hecho, la educación física y moral nos ofrece pautas sobre la forma en que la persona vive y consigue articular una existencia personal, de un modo que se concibe como la construcción de una realidad independiente (Bayrak, 2015). Es claro que la visión kantiana de la educación guardaba una relación estrecha con los esquemas básicos representados en su antropología (Kornilaev, 2023), con la cual se fusiona de manera coherente. Así mismo, en el recuento de los antecedentes históricos para la educación práctica, cobra importancia el filósofo ginebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que, desde luego, es un referente pedagógico de excepción en lo que concierne a los fundamentos

conceptuales de la escuela activa. Es bien sabido que los adherentes a esta línea estimaron a Rousseau como uno de sus antecesores fundamentales. De acuerdo a Cardozo (1923), Rousseau enfatizó la utilidad de los trabajos manuales y resaltó la importancia del aprendizaje agrícola. El mismo tipo de consideraciones son traídas a colación en referencia al suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), otro autor de relevancia en la obra de Cardozo y sobre quien, recordémoslo una vez más, había concebido tempranamente su primer libro (Cardozo, 1905).

Acorde al punto de vista bosquejado en el artículo, el trabajo manual se insinuó como un componente válido en la educación al menos desde el siglo XVII, pese a que, durante ese período, guardó una connotación más relacionada con la función elemental que cumple la educación. Más adelante, sin embargo, la aportación de esta clase de actividades a la rutina de la escuela fue transformándose paulatinamente hasta llegar a consolidarse y ampliarse, incorporando el aprendizaje de algunas de las profesiones más comunes de la sociedad y de las industrias frecuentes al marco de la enseñanza general (Cardozo, 1923). Este, de hecho, ha sido uno de los distintivos marcados en la pedagogía de Cardozo y una característica de las escuelas donde hubiese de aplicarse su concepción educacional. Sin embargo, no todos estuvieron de acuerdo. Tanto en este artículo como en su libro autobiográfico, Cardozo (1923, 1991) deploraba la oposición, a veces dura, que recibió de parte de algunos padres y colegas que también oficiaban como maestros de escuelas y que objetaron la inclusión de las manualidades industriales en la enseñanza regular de los niños. Era un punto sobre el que Cardozo ensayó defensas en esta y otras ocasiones, rebatiendo a los inconformes y explicando que el sentido y el propósito de unir la enseñanza de las manualidades a la escuela era la inserción del niño en su realidad genuina. Se esperaba que la institución escolar fuese un reflejo de su ambiente. De esta manera, buscó dejar en claro que las escuelas no se convertirían en espacios donde se enfatizara una enseñanza de corte profesional, o lo que Cardozo (1923) llamó una «enseñanza post-escolar» o «educación complementaria». Esta concepción sobre las destrezas manuales y el aprendizaje significativo configuraba uno de los tópicos centrales en la apuesta de Cardozo por una fórmula educativa que sirviera básicamente para la vida. Es claro cómo, en este punto, sus apreciaciones y las de Dewey coincidían plenamente al dirigirse hacia objetivos pedagógicos comunes.

Dewey interpretado por Cardozo

El discurso sobre el niño ha estado dominado por tres diferentes imágenes, por lo menos hasta bien entrado el siglo XIX: el de la *tabula rasa* en la orientación empirista del filósofo inglés John Locke (1632-1704); el de la inocencia y el desarrollo del niño siguiendo el estilo natural, propugnada por Rousseau; y la imagen del pecado original, basada en la obra de la autora sueca Ellen Key (1849-1926). Esta última resultó dominante en muchos círculos protestantes europeos de la época (Dekker, 2003). En cuanto a Rousseau, una de las doctrinas más universalmente reconocidas en su proyecto educacional y que han logrado mayor aceptación, tal como fue desarrollada en la novela pedagógica *Emilio* (Rousseau, 1762/1979), es que el niño debe ser tratado como niño y no como un adulto. Esta es, además, una proposición que Cardozo (1938) defiende repetidamente en varias de sus obras. Al reconocer los estadios por los que el niño va atravesando en sus primeros años de vida, la educación debe cumplir el desafío de ajustarse a lo que este es capaz de hacer en cada etapa singular (Lascarides & Hinitz, 2000). Dewey toma las ideas del filósofo ginebrino dejando clara no solo la continuidad de las ideas, sino también la percepción de que el crecimiento del niño debe emerger de sus propias fuerzas y procesos naturales, o «innatos», como dice Cardozo (1923) en su exposición.

Los comentarios de Dewey se daban casi en idénticos términos. Denunció que la educación es mala porque los padres y los profesores siempre piensan en los logros de los adultos, pero que pocos entre ellos se preocupan por descubrir cuáles son los poderes y las debilidades reales que tienen los niños. La insistencia de Rousseau de que la educación se base en las capacidades nativas de aquellos que habrán de ser enseñados y sobre la necesidad de estudiar a los niños para descubrir sus potencialidades genuinas constituyen la clave de la enseñanza moderna. Es decir, que la educación no habrá de ser algo que se imponga exclusivamente desde afuera y con criterios arbitrarios. Por el contrario, el acto educativo debería nacer del respeto y cultivo de las capacidades de las que se encuentran dotados los humanos. Examinando los resultados de la escuela de Fairhope, Alabama, que Dewey y Dewey (1915) describen al inicio de su libro, se desprenden las bases para la argumentación valorativa de Cardozo. En este punto, sus simpatías y concurrencias no podrían ser más evidentes:

La primera escuela que describe es la de *Fairhope, Alabama*, donde se pone en práctica la educación de acuerdo con el desarrollo natural indicado por Rousseau. En ella se parte del viejo esquema de convertir al niño en instrumento del maestro quien en su pasión exhibicionista, obra sobre aquél como agente pasivo, encargado de recibir y de repetir, preparándole para los exámenes: el niño como buen fonógrafo encanta a los oyentes superficiales quienes quieren que los niños sean como ellos. La escuela de ayer admitía tres elementos de la enseñanza: el maestro, el niño y el programa. El primero es quien expone ante el segundo (receptor) de acuerdo con el programa (código de despotismo). (Cardozo, 1923, pp. 228. Las cursivas en el texto original)

El método de la educadora italiana María Montessori (1870-1952) era el utilizado en la escuela de Fairhope. Consistía, esencialmente, en dejar en libertad al niño (Cardozo, 1923). En dicho local escolar, los textos permanecían abiertos durante las clases, no para fomentar el recuerdo pasivo y memorístico de sus contenidos, sino para el disfrute de comparar las ideas que de ellos surgen con lo que opina el maestro. Así se enfatizaba el amor hacia los libros y el hábito de la discusión inteligente. También allí, los niños cultivan la tierra y aprenden sobre el proceso de la vida, no de forma abstracta y libresca, o alejada de la experiencia, sino por el contacto con la misma naturaleza. Los trabajos manuales son igualmente cultivados, y los niños, lo mismo que las niñas, hacen tareas de cocina y carpintería. En la escuela elemental de la Universidad de Missouri, igualmente, se respetaba la libertad del niño y se enseñaban las artes manuales, mientras que en Chicago se practicaban los métodos activos, y en Interlaken, Indianápolis, los niños habían incluso construido la escuela, además de cuidar de los cerdos, vacas y gallinas. Y aquí, nuevamente, Cardozo aprovecha el momento para dejar asentada su crítica a quienes no comprendían ni aceptaban su modelo de educación y la tensión que en ocasiones se volvía inherente a su trabajo, pues en ese lugar de los Estados Unidos los padres no objetaban cuanto se estimulaba desde la escuela para beneficio de los alumnos, a diferencia de nuestro medio, donde «no son raros los casos de padres que no permiten que sus hijas tomen el huso y sus hijos, la pala» (Cardozo, 1923, pp. 229).

Características del modelo educativo propugnado por Dewey

De todos los elementos que entran en juego para la escuela para la democracia, la libertad es el principal componente. En contraste, la perspectiva que identifica a la enseñanza tradicional espera que los maestros, lo mismo que los padres en el hogar, impongan disciplina a los niños. En la rutina cotidiana del ambiente escolar, la expectativa era que los alumnos permanecieran quietos o estáticos, que no interrumpieran la secuencia del discurso del maestro, respondiendo pasivamente a las intervenciones del mismo, y limitando la participación únicamente a los momentos en que se les formulase directamente una pregunta, absteniéndose de pronunciar palabra en cualquier otro momento. No obstante, el ejercicio de la libertad no solo debía permear la escuela sino proyectarse a todos los niveles que competen a la actividad educacional. La actitud de la escuela tradicional, en que los niños son tratados de una manera masificada, conspira hacia el desarrollo de sus potencialidades naturales y la posibilidad de exhibirlas libremente en presencia del maestro. El cambio de orientación implica que el niño debe tener la posibilidad de demostrar lo que él es y lo que verdaderamente puede hacer.

En esto, Cardozo percibió correctamente una convergencia de las ideas de Dewey con las de Montessori. Ambos trabajaron por establecer «la disciplina de la libertad en sustitución de la disciplina de la autoridad» (Cardozo, 1923, p. 230). Por eso mismo, entendía que un ambiente escolar donde los alumnos estuviesen tiesos y confinados en un solo lugar y sin permiso de levantarse, cuando es sustituido por otro escenario en el que caminaran por donde quisieran y sin pedir autorización para levantarse, habría de transmitir, a alguien habituado a la imagen del aula de clase tradicional, la impresión de cierta anarquía y desorden. A esto se superponía la definición del educador estadounidense, reproducida por Cardozo en procura de apoyo para sus argumentos, de que la verdadera disciplina es la realización de las cosas con independencia y no como producto de la sumisión. Para decirlo con las palabras de los autores:

La razón de tener una escuela donde los niños trabajan juntos es que el niño debe aprender a trabajar con otros. Concediendo esto, la Sra. Johnson ha tratado de encontrar un plan que dé la máxima libertad para el desarrollo individual. Porque el niño pequeño está incapacitado a causa de sus suaves músculos y sus sentidos inmaduros a la dura tarea de disponerse para trabajar finamente en los detalles de las

cosas, no debería comenzar la vida escolar aprendiendo a leer y escribir, ni aprendiendo a manejar pequeños juguetes o herramientas. Él debe continuar el curso natural que comenzó en su casa de pasar de un objeto interesante a otro, de indagar en el significado de estos objetos, y sobre todo de trazar la relación entre los diferentes objetos. Todo esto debe hacerse en una forma amplia para que le lleguen los nombres y las orientaciones de los hechos evidentes tal como aparecen en su orden. Así los hechos oscuros y difíciles salen a la luz uno tras otro sin ser forzados a la atención del niño por el maestro. Un descubrimiento lleva a otro, y el interés de la búsqueda lleva al niño a investigaciones que a menudo equivalen a varias disciplinas intelectuales. (Dewey & Dewey, 1915, pp. 20-21)

La práctica de la libertad era esencial e insustituible. Decía Cardozo que, quienes aún defendían lo que él denominaba «el antiguo régimen» vigente hasta poco antes en la escuela, rechazaban los aportes de los métodos similares al de Dewey y optaban por seguir el esquema pedagógico recomendado por el filósofo inglés Herbert Spencer (1820-1903), también un eminente pedagogo, para quien la educación debía correr de acuerdo a las inclinaciones naturales del niño, evitando la coerción y la crueldad al enseñar (Francis, 2014). No obstante, la objeción de Cardozo (1923) al método spenceriano, y pese a no haber sido cuidadosamente argumentada, respondía al hecho de que, en no pocas ocasiones, la costumbre de liberar las tendencias naturales del niño sin ejercer al mismo tiempo alguna suerte de control o seguimiento respecto a ellos, terminaba conduciendo a idénticos resultados que la escuela tradicional, e igualmente insatisfactorios.

Aparte su apelación a la libertad, las escuelas del mañana se caracterizaron por su apertura a la comunidad. En tal sentido, eran *escuelas sociales* (Cardozo, 1923). Es más, la escuela debía ser una suerte de laboratorio en pequeño que adiestrara al niño para su ingreso y desempeño en la sociedad en cuanto marco de convivencia a escala mayor. En la concreción de este método, resultaba esencial y determinante la figura y guía que ejerciera el maestro, lo mismo que su responsabilidad y el espíritu de cooperación mutua que debía animarle. En una ilustrativa metáfora, Dewey (1926) argumentaba en *Democracia y Educación* que las partes de una máquina funcionan siempre con el máximo de cooperación para lograr un resultado común, pero

no forman una comunidad. Pero si fueran conscientes del fin común que comparten y todos estuvieran interesados en él como un modo de regular su actividad específica, sí constituirían un entorno comunitario. El elemento clave en la consecución del proceso es la comunicación entre los miembros. Es así que la escuela forma un eslabón esencial para el proceso educativo porque representa el semillero para su aprendizaje. El hogar, la escuela y la sociedad constituyen los tres componentes esenciales en la vida del niño (Cardozo, 1923) y por ello es fundamental que funcionen en concordancia y armonía. La identificación del alumno con la escuela consigue varios efectos positivos, no solo para la vida del niño y su familia, sino en la esfera institucional, como reducir la deserción escolar, lo cual se logra vislumbrando a la escuela en cuanto extensión del hogar y como una comunidad bien organizada. Resulta muy pertinente en este punto la opinión de Dewey cuando se refiere a la educación cívica, evocada también por Cardozo (1923), como un aprendizaje que no sigue la costumbre de asimilar sus rudimentos en los libros, sino que crece y se multiplica en la vida real. Como ejemplos se citan el cuidado del edificio donde funciona la escuela, el concebir las propias normas de vida que habrán de seguir sus miembros, y la frecuentación de las bibliotecas públicas, lo mismo que otras prácticas que contribuyen a amar y respetar a la «república escolar».

La otra característica sobresaliente en las escuelas soñadas por Dewey es el aspecto social, esto es, la integración fluida con los demás individuos. De hecho, las escuelas se encuentran abiertas a la participación vecinal. No son claustros cerrados y excluyentes, sino espacios dinámicos que se asocian a la actividad de los vecinos y de los individuos que se hallan en el entorno inmediato y permite, a su vez, que estos se acerquen proactivamente a su escuela. Para referirlo con la oportuna expresión de Reina (1998), el individuo humano no puede ser visto como una mónada leibniziana, aislada de cualquier influencia externa, sino un ser en constante interacción con el ambiente que le rodea. En este sentido es que Cardozo también interpretó la caducidad de los métodos educativos vigentes hasta entonces. La actitud tradicional hacia los trabajos manuales era que los mismos derivaban de una ideología particular en la que todo lo referente al trabajo manual no condecía con una supuesta dignidad que imbuje a las personas libres, que, por extensión, pertenecían a las clases sociales superiores. De ahí que estas labores hayan sido relacionadas con la condición de las personas inferiores,

pues los individuos libres no se verían forzados a un trabajo para lograr una manutención. Pero a renglón seguido, Cardozo (1923) aclara que esta clase de tareas no tiene por objeto la creación de un oficio o profesión, por lo menos cuando se encuentra asimilada como una actividad que tiene lugar en la escuela como institución. Esto la diferencia de la educación profesionalista, que tiene lugar en una etapa posterior de la vida. A nivel de la escuela, sirve para aprovechar los elementos que el alumno tiene a su alcance y para inspirar el sentido y el valor intrínseco del trabajo.

El carácter social de la escuela conduce a que esta se encuentre imbuida de un sentido esencialmente democrático. Tal condición, a su vez, se halla estimulada por varios factores importantes, como el desarrollo de la personalidad individual y social, el progreso de la conciencia y la igualdad fomentada a partir del trabajo manual igualitario, tal como se practica en sus aulas. Son aspectos que se contraponen a los de la antigua escuela que, con su idealización de la obediencia y el comportamiento dócil, pasivo y manejable, así como el rechazo a la actividad manual, reforzaban los moldes de una sociedad aristocrática. En efecto, la democracia no es solo un sistema de gobierno, sino un modo de vida en el que los individuos realizan naturalmente sus potencialidades (Palacio Rada, 2022). Interpretando una vez más a Dewey, Cardozo (1923) sostenía que, con su estimulación cotidiana de la práctica de la libertad, la escuela irá formando personas cuyos destinos contingentes podrían llevarlos a ser los gobernantes futuros de la sociedad, ante cuya eventualidad, dispondrían de las herramientas para concluir con los abusos e imperfecciones que asolan a la democracia. Estas palabras nos permiten notar que en la intencionalidad del sistema pedagógico de Dewey se hallaba latente, como propósito, un eje de acción final a nivel político. Esta es, de hecho, la esencia más importante de esta teoría del acto educativo. Como afirma Brinkmann (2013), Dewey sostuvo que la única manera de lidiar con un mundo en cambio constante es a través del establecimiento de formas sociales e instituciones que permitan responder adecuadamente a los desafíos y los cambios. Estas deberán ser democráticas, porque la democracia como forma de vida concede la mejor oportunidad para participar inteligentemente en las transformaciones sociales y naturales que ocurren en el mundo. Es innegable que el cambio y el perfeccionamiento individual humano no guardan relación de continuidad si la transformación personal

no trasciende la esfera de la comunidad y alcanza las instancias mayores del liderazgo social, donde se halla la conducción del Estado.

Las palabras finales del artículo, donde Cardozo, además, menciona a Dewey como «pragmatista» por primera y única vez, no solo sintetizan las ideas centrales del gran educador estadounidense, sino que reflejan una inocultable similitud entre ambos contextos educativos, objetando por desfasadas a algunas ideas y prácticas del sistema educacional paraguayo, en casi idénticos términos que las limitaciones apuntadas en lo concerniente a la educación estadounidense. A modo de corolario, Cardozo (1923) exteriorizaba un juicio duro y categórico sobre la pedagogía nacional y su realidad. Sus palabras transmiten la impresión que, a un siglo de escritas, muy poco o casi nada ha cambiado en la enseñanza y la sociedad paraguayas, donde la escasa contracción al trabajo y el oportunismo clientelista hacia el Estado siguen constatándose a diario:

¿No llega el momento también de que digamos con el pragmatista Dewey que hay muchos asuntos y métodos en la educación actual que se refieren a condiciones sociales que están desapareciendo? ¿No ha llegado la hora para que pensemos en que la enseñanza pública en nuestro país ha fracasado como *a posteriori* se puede deducir, de las consecuencias que estamos palpando en carne viva? El patriotismo nos dice que la obra constructiva de la educación pública es nula y no solamente nula, sino destructiva porque prepara elementos que se apartan del trabajo y buscan la sombra del Estado, amantísimo padre que da de comer a todos sus hijos. (Cardozo, 1923, p. 233. Las cursivas en el texto original)

Finalizaba su argumentación evocando las palabras del escritor francés Anatole France (1844-1924), quien recordaba a los maestros de su país que, preparando al niño, se prepara el porvenir.

Conclusión

El artículo de Ramón Indalecio Cardozo (1923) que analizó las teorías pedagógicas de John Dewey y se focalizó, de manera particular, en lo que concierne a las prácticas de la educación escolar, fue el primero en difundirse en el Paraguay sobre el conocido educador estadounidense. Pese a que ambos autores incursionaron tanto en la pedagogía como en la psicología y

dejaron una producción reconocible y abundante en ambas, el escrito que hemos estudiado se situó, de preferencia, en la esfera de los principios y la práctica de la escuela para la democracia, cuyo principal promotor fue Dewey. El interés de Cardozo hacia ese enfoque no era aislado o desconectado. La confianza que irradiaban estas ideas en el poder de la libertad y la acción comunitaria, así como la concepción prevaleciente sobre el niño como un ser encaminado al goce y expresión de su potencial en un escenario abierto e igualitario, congeniaba muy bien con el estilo del ideal educativo propugnado por Cardozo. Como se ha dicho, este se fundamentó en la educación europea, específicamente en la escuela activa. Cardozo fue el introductor de estos principios en el Paraguay y los trasladó al ámbito de la educación pública mediante la administración institucional encabezada por él mismo. Los preceptos de la escuela activa fueron los ejes troncales que guiaron a la educación nacional durante la década de 1920. Durante esos años, Cardozo fungió como Director General de Escuelas, lo que le colocó en una inmejorable posición para implementar sus metas. Esa fue una etapa central en la historia de la educación nacional. El escrito sobre Dewey llegaba al comienzo mismo de la gestión de Cardozo y es razonable presumir que, además, lo absorbió en plena etapa formativa y de maduración de sus propuestas. El que haya decidido consagrar a Dewey un artículo especialmente concebido con el fin de discutir sus formulaciones, no deja dudas acerca de la importancia que asignaba a las mismas y del rol y el lugar que habrían de ocupar en el futuro desarrollo de su propia línea pedagógica.

Pero además de los asuntos formales y doctrinarios, que pueden presumirse como los más evidentes, surgen otros aspectos de particular interés. Para el lector atento, ciertos detalles no pasan desapercibidos, como los continuos develamientos de Cardozo sobre cierta oposición que encontraba de parte de algunos padres y educadores, que consideraban incorrecta su insistencia en los trabajos manuales como parte esencial de la rutina escolar. Esta negativa, que él atribuyó a cuestiones relacionadas con percepciones conservadoras del acto educativo y eran predominantes en algunos sectores de la población, o a la convicción de que la práctica de la escuela activa producía anarquía y desorden, pueden encontrarse no solo en este artículo que refiere a la pedagogía de Dewey, sino también en su principal texto referido a los fundamentos psicológicos de la educación (Cardozo, 1938), así como en su libro de corte autobiográfico (Cardozo, 1991), publicado tardíamente, entre otros escritos. Cardozo no solo

afrontó estos trastornos, debió sobrellevar también la obstrucción política a varias de sus propuestas, cimentadas en una costumbre muy consustanciada con la política paraguaya de todas las épocas, pese a su irracionalidad y destructividad: el rechazo de las iniciativas de miembros de los bandos políticos opuestos, sin importar la relevancia, utilidad o pertinencia que pudieran tener. Con uno de los proyectos educacionales muy originales y fructíferos de Cardozo, las bibliotecas ambulantes, hubo que lidiar con parecidos sinsabores (Cardozo, 1991). Por eso, no es extraño que en varios pasajes del artículo se transmita la impresión de que Cardozo buscaba apoyarse en el prestigio académico de Dewey para encontrar un sostén a sus posicionamientos pedagógicos, que tanto desafiaban sus críticos. Aunque sería aventurado y probablemente erróneo sugerir que ese haya sido el motivo para la difusión de las ideas del pedagogo estadounidense, parece innegable que las notorias coincidencias que había en puntos críticos de las argumentaciones pedagógicas de ambos, representaron un apoyo significativo para seguir adelante, algunas veces en una aparente soledad, con sus empeños de reforma pedagógica.

Cardozo llegó a la psicología a través de la pedagogía, Dewey, a la pedagogía a través de la psicología. A los dos, sin embargo, les tocó moverse en esa cambiante línea media que les resultaba tan característica. Las dos disciplinas guardan una relación muy estrecha, lo cual se evidencia particularmente en la obra de estos referentes intelectuales. En esta primera recepción de Dewey, sin embargo, el énfasis discursivo queda puesto en la pedagogía, aunque esto parece atenuarse, o al menos equilibrarse con la psicología, en discusiones posteriores de las ideas de Dewey que tuvieron lugar en la obra de Cardozo, como las que se encuentran contenidas en su libro *Por la educación común* (1928). Aunque Dewey se movió en una tradición científica distinta a la que generó la escuela activa, cuyo punto de partida estuvo en la Europa francófona, resulta evidente que ciertos énfasis conceptuales y consideraciones valóricas se superponían claramente. Por ello, en lugar de una relación de competencia, emergió nítidamente la complementariedad entre los enfoques.

Si hemos de reconocer a Cardozo como uno de los pioneros más importantes de la psicología en el Paraguay, debemos admitir que sus aproximaciones a la ciencia psicológica fueron aquellas que respaldaron, o al menos congeniaron con sus concepciones educacionales, las mismas que condujeron a la adopción de una perspectiva sobre el desarrollo infantil que, por supuesto,

era psicológica en esencia. En ocasiones se advierte con Cardozo, lo mismo que con Dewey, una especial dificultad para establecer una demarcación precisa sobre el punto de inicio y el final de la psicología y el inicio y fin de la pedagogía, explicables por la fluida integración de ambas, y con frecuencia más perceptibles en la práctica que en la teoría. El estudio y lectura detenida de las obras de autores de importancia local como Cardozo, así como el rastreo de sus antecedentes y conexiones con el pensamiento de la época, permite una especie de trazabilidad de las ideas que sirve para constatar no solo que la psicología es un resultado dinámico en la evolución constante de los conceptos, sino que los procesos de recepción de las teorías obedecen a las lógicas y motivaciones personales de los individuos que las promueven, están siempre atados a las circunstancias sociales y culturales privativas de cada caso específico que les concierne, y no pueden ser objeto de la aplicación de reglas únicas o universales para su comprensión. Por eso, esta primera difusión de las ideas de Dewey en el Paraguay precisa ser interpretada bajo esa luz esclarecedora, evaluando la relevancia que tuvo esta inserción de sus conceptos a la perspectiva cardociana, en función de las aspiraciones de cambio social a través de la educación que se hallaban vigentes en ese momento. Los principios fundamentales concebidos en la escuela para la democracia lograron integrarse con éxito y coherencia, al menos por el lapso de unos años, como un elemento esencial en los planes de transformación de la educación paraguaya de comienzos del siglo XX.

Referencias

- Álvarez Cáceres, J. (1989). *El pensamiento y la acción pedagógica de Ramón Indalecio Cardozo*. Universidad Católica, Biblioteca de Estudios Paraguayos.
- Annas, J. (2003). *Plato: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Arias, W. L. (2014). Nexos históricos entre la psicología y la pedagogía latinoamericana en la experimentación. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 215-253.
- Backe, A. (2001). John Dewey and early Chicago Functionalism. *History of Psychology*, 4(4), 323-340.

- Ballén Molina, R. A. (2010). La pedagogía en los *Diálogos* de Platón. *Diálogos de saberes*, 33, 35-54.
- Barone, D. P. (1996). John Dewey: Psychologist, philosopher, and reformer. En G. A. Kimble, C. A. Boneau, & M. Wertheimer (Eds.), *Portraits of pioneers in Psychology, Volume II* (pp. 47-61). American Psychological Association.
- Barone, D. P. (2012). Dewey, John. En R. W. Rieber (Ed.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (pp. 346-347). Springer.
- Bayrak, Y. (2015). Kant's view on education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2713-2715.
- Benjafield, J. B. (2015). *A history of psychology* (4.^a ed.). Oxford University Press.
- Brennan, J. F. (2014). *History and systems of psychology*. Pearson.
- Brinkmann, S. (2013). *John Dewey: Science for a changing world*. Transaction.
- Cardozo, R. I. (1905). *Pestalozzi i la pedagogía contemporánea*. Imprenta El Guairá.
- Cardozo, R. I. (1923). Un libro de Dewey. *Anales del Gimnasio Paraguayo*, 5(3), 226-233.
- Cardozo, R. I. (1927). El psicoanálisis y la educación, o sea, el freudismo como método auxiliar de educación. *La Nueva Enseñanza*, 1(2), 97-105.
- Cardozo, R. I. (1928). *Por la educación común*. Imprenta Nacional.
- Cardozo, R. I. (1932). *Las ideas filosóficas y religiosas del Dr. Adolfo Ferrière*. Imprenta Cándido Zamphirópolis.
- Cardozo, R. I. (1938). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo I: Psicología de la escuela activa o fundamentos psico-pedagógicos*. Edición del autor.
- Cardozo, R. I. (1991). *Mi vida de ciudadano y maestro*. El Lector.

- Castro, J., & Lafuente, E. (2007). Westernization in the mirror: On the cultural reception of Western Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41 (1), 106-113.
- Centurión, C. R. (1961). *Historia de la cultura paraguaya* (tomo II). Biblioteca Ortiz Guerrero.
- Chung, M. C., & Hyland, M. E. (2012). *History and Philosophy of Psychology*. Wiley-Blackwell.
- Cox, B. D. (2019). *The history and evolution of Psychology: A philosophical and biological perspective*. Routledge.
- Dalton, T. C. (2002). *Becoming John Dewey: Dilemmas of a philosopher and naturalist*. Indiana University Press.
- Dekker, J. J. H. (2003). Entre Rousseau et péché originel. Le modèle néerlandais de la protection de l'enfance au XIXème siècle. *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*, 5, 27-42.
- Depaepe, M. (2007). Philosophy and history of education: Time to bridge the gap? *Educational Philosophy and Theory*, 39(1), 28-43.
- Depaepe, M. (2020). Why even today educational historiography is not an unnecessary luxury: Focusing on four themes from forty-four years of research. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 227-246. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.335>
- Dewey, J. (1887). *Psychology*. Harper & Brothers, Franklin Square.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review*, 3, 357-370.
- Dewey, J. (1900). Psychology and social practice. *Psychological Review*, 7(2), 105-124.
- Dewey, J. (1912). A reply to Professor Royce's critique of instrumentalism. *The Philosophical Review*, 21 (1), 69-81.

- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1926). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company. (Edición original: 1916).
- Dewey, J. (1930/1998). From Absolutism to Experimentalism. En L. A. Hickman, & T. M. Alexander (Eds.), *The essential John Dewey, Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy* (pp. 14-21). Indiana University Press.
- Dewey, J., & Dewey, E. (1915). *Schools of to-morrow*. E. P. Dutton & Company.
- Dykhuizen, G. (1973). *The life and mind of John Dewey*. Southern University Illinois Press.
- Eames, S. M. (2003). *Essays on John Dewey & Pragmatic Naturalism*. En Elizabeth R. Eames, & Richard W. Field (Eds.). Southern Illinois University Press
- Fenyő, I. (2016). The reception of John Dewey in Hungary. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 183-205. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.008>
- Francis, M. (2014). *Herbert Spencer and the invention of modern life*. Routledge.
- Frápolli, M. J. (2022). Truth in pragmatism. Dewey and Brandom face to face. *Análisis. Revista de Investigación Filosófica*, 9(2), 305-323.
- García, J. E. (2006). Relaciones históricas entre la psicología y la educación en Paraguay. *Psicologia da Educação*, 22, 95-137.
- García, J. E. (2008). Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la psicología en el Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(1), 171-180.
- García, J. E. (2011). Ramón Indalecio Cardozo: Entre la psicología, la pedagogía y la praxis social. En D. Sarah (Coord.), *Paraguay: Ideas, Representaciones e Imaginarios* (pp. 17-52). Secretaría Nacional de Cultura.

- García, J. E. (2015). Bibliografía de un educador y pionero de la psicología paraguaya: Ramón Indalecio Cardozo. *Revista de Psicología* (Arequipa, Universidad Católica San Pablo), 5(1), 87-118.
- García, J. E. (2021). Psychology, history and culture in Paraguay. En J. C. Ossa, G. Salas, & H. Scholten (Eds.), *History of Psychology in Latin America: A cultural approach* (pp. 191-219). Springer.
- García, J. E. (2023a). Una historia de la psicología en Paraguay en función a sus periodos temporales. En D. Vivanco, P. Chuchón, & A. Espinoza (Eds.), *La psicología en Iberoamérica: Pasado, presente y perspectivas* (pp. 183-212). Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.
- García J. E. (2023b). Cardozo, Ramón Indalecio. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 263-265). Palgrave Macmillan.
- García, L. (2011). El Legado de Ramón Indalecio Cardozo al pueblo paraguayo. En *Educadores en América Latina y el Caribe: de la Colonia a los siglos XIX y XX* (pp. 317-336). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times*. Palgrave Macmillan.
- Grange, J. (2004). *John Dewey, Confucius, and global philosophy*. State University of New York Press.
- Greenwood, J. D. (2009). *A conceptual history of psychology*. McGraw-Hill.
- Hansen, D. T. (2006). Introduction: Reading *Democracy and Education*. En D. T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 1-22). State University of New York Press.
- Hildebrand, D. L. (2003). *Beyond realism and antirealism*. Vanderbilt University Press.

- Hothersall, D., & Lovett, B. J. (2022). *History of Psychology* (5.^a ed.). Cambridge University Press.
- Klempe, S. H. (2016). Subjectivity in psychology: A systematic or a historical challenge? En S. H. Klempe, & R. Smith (Eds.), *Centrality of history for theory construction in psychology* (pp. 209-225). Springer.
- Jacó-Vilela, A. M., Klappenbach, H., & Ardila, R. (Eds.) (2023), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (2 vols.). Palgrave Macmillan.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (2 vols.). Henry Holt and Company.
- James, W. (1909). *The meaning of truth: A sequel to «Pragmatism»*. Longmans, Green, and Co.
- Jones, D., & Elcock, J. (2001). *History and theories of psychology: A critical perspective*. Arnold.
- King, D. B., Woody, W. D., & Viney, W. (2014). *A history of psychology: Ideas and context*. Pearson.
- Kornilaev, L. (2023). Kant's pedagogical thought and current problems of education. *SHS Web of Conferences, EDP Sciences, 161*, 1-6.
- Kuehn, M. (2001). *Kant: A biography*. Cambridge University Press.
- Lascarides, V. C., & Hinitz, B. (2000). *History of early childhood education*. Falmer Press.
- Lawson, R. B., Anderson, E. D., & Cepeda-Benito, A. (2018). *A history of psychology: Globalization, ideas, and applications* (2.^a ed.). Routledge.
- Maddux, H. C., & Donnett, D. (2015). John Dewey's Pragmatism: Implications for reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning Spring, 21*(2), 64-73.

- Malone, J. C. (2009). *Psychology: Pythagoras to present*. Bradford Books/The MIT Press.
- Manicas, P. T. (2002). John Dewey and American Psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(3), 267-264.
- Martin, J. (2002). *The education of John Dewey: A biography*. Columbia University Press.
- Matus García, G. L. (2023). Dorantes Rodríguez, Carlos Héctor. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 373-376). Palgrave Macmillan.
- Mordente, G. V., & Portugal, F. T. (2023). Marinho, Heloisa. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 756-758). Palgrave Macmillan.
- Moura, I. G., & Boto, C. (2021). A concepção educacional de John Dewey: objetivos e metas. *Revista Sem Aspas, Araraquara*, 10, e021013. <https://doi.org/10.29373/sas.v10i00.15693>
- Orbegoso-Galarza, A. (2023). Poiry, Isidore. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 995-996). Palgrave Macmillan.
- Ossa, J. C., Salas, G., & Scholten, H. (2021). Historiography of Latin American Psychology: Notes and challenges. En J. C. Ossa, G. Salas, & H. Scholten (Eds.), *History of Psychology in Latin America: A cultural approach* (pp. 3-13). Springer.
- Palacio Rada, J. J. (2022). Democracia, libertad física y libertad de pensamiento en John Dewey. *Revista de Filosofía* (Universidad del Zulia), 39, 204-216.
- Papini, M. R. (2009). *Psicología comparada: Evolución y desarrollo del comportamiento*. El Manual Moderno.

- Peña-Correal, T. E. (2023). Nieto Caballero, Agustín. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 878-882). Palgrave Macmillan.
- Point, C., & Vuillerod, J. B. (2019). Thinking the Problem: From Dewey to Hegel. *Transactions of the Charles S. Peirce Society: A Quarterly Journal in American Philosophy*, 55(4), 408-428.
- Popper, K. (1945). *The open society and its enemies. Volume I: The smell of Plato*. George Routledge & Sons, Ltd.
- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Basic Books.
- Putnam, R. A. (2017). Dewey's Faith. En H. Putnam, & R. A. Putnam; D. MacArthur (Ed.), *Pragmatism as a way of life: The lasting legacy of William James and John Dewey* (pp. 314-327). The Belknap Press of Harvard University Press.
- Quinton, A. (2010). Inquiry, thought and action: John Dewey's theory of knowledge. En R. S. Peters (Ed.), *John Dewey reconsidered* (pp. 1-11). Routledge. (Edición original: 1977).
- Reina, V. G. (1998). La democracia como modo de vida: ¿La última cruzada del siglo XX? *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 14, 35-56.
- Ribeiro, J. C. C. (2023). Rudolfer, Noemy Marques da Silveira. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 1127-1130). Palgrave Macmillan.
- Rodríguez de Mayo, R. D. (2017). John Dewey en la Escuela Nueva venezolana. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 69, 317-327.
- Rousseau, J. J. (1762/1979). *Emilio o la Educación*. Bruguera.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

- Russell, B. (1940). *An inquiry into meaning and truth*. George, Allen and Unwin Ltd.
- Russell, B. (1946). *History of Western philosophy and its connection with political and social circumstances from the earliest times to the present day*. George Allen and Unwin Ltd.
- Ryan, A. (2004). Popper's politics: Science and democracy. En P. Catton, & G. Macdonald (Eds.), *Karl Popper: Critical appraisals* (pp. 174-188). Routledge.
- Salas, G. (2023). Azevedo, Fernando de. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 661-663). Palgrave Macmillan.
- Scalambrino, F. (2018). *Philosophical principles of the history and systems of psychology: Essential distinctions*. Palgrave Macmillan.
- Smith, R. (2013). *Between mind and nature: A history of Psychology*. Reaktion Books.
- Soares Gouvea, M. C. (2023). Azevedo, Fernando de. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 115-117). Palgrave Macmillan.
- Soto Vera, A., & Velázquez Seiferheld, D. (2019). Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943). Pionero de la escuela activa paraguaya. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), sin paginación.
- Staring, J., & Aldridge, J. (2014). Out of the shadows: Redeeming the contributions of Evelyn Dewey to education and social justice. *Case Studies Journal*, 3(11), 21-33. www.casestudiesjournal.com
- Turci, D. A., & Lourenço, E. (2023). Teixeira, Anísio Spinola. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 1266-1270). Palgrave Macmillan.
- Uzcátegui, E. (1984). *Grandes educadores de América Latina*. Editorial ENA.

- Vaamonde Gamo, M., & Nubiola, J. (2016). El legado feminista de John Dewey. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 281-300. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.012>
- Valsiner, J., & Brinkmann, S. (2016). Beyond the «variables»: Developing meta-language for psychology. En S. H. Klempe, & R. Smith (Eds.), *Centrality of History for Theory Construction in Psychology* (pp. 75-90). Springer.
- Velázquez, H. J. F. (2018). La noción de *verdad* en el pensamiento de John Dewey. En C. Bosso, & C. Hynes (Comps.), *Actualidad del Pragmatismo* (pp. 85-98). Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
- Wang, J. C. S. (2005). John Dewey as a learner in China. *E&C/Education and Culture*, 21(1), 59-73.
- Wertheimer, M., & Puente, A. E. (2020). *A brief history of psychology*. Routledge.
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 9(1), 91-102.

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 9, n.º 1, pp. 69-89, ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v9i1.1568>

Desarrollo y educación de la primera infancia,
lenguaje familiar y éxito académico

Early Childhood Development and Education,
Family Language, and Academic Success

Ignasi de BOFARULL

Universitat Internacional de Catalunya

ibofarull@uic.es

 <https://orcid.org/0000-0003-4896-1997>

Recibido: 2023.08.06

Aprobado: 2023.10.03

Resumen

Existe una preocupación generalizada por conocer las claves que llevan al éxito escolar y a la vez un interés en alcanzar la equidad educativa. En esta dirección nos encontramos a los estudiantes de las clases menos favorecidas, a menudo encallados en el círculo de la pobreza. Estudiantes que sistemáticamente no obtienen las titulaciones que les habilitan para los trabajos más especializados dado el recurrente fracaso escolar y/o abandono escolar. El lenguaje es una de las claves. Nos referimos al lenguaje más afinado necesario para la comprensión de los contenidos impartidos en el aula, para la lectura, para la escritura. Estos estudiantes aprenden menos lastrados por una incapacidad de manejar el lenguaje más afinado que maneja la escuela (maestros, tutores, libros). Un lenguaje escolar que ha de ser académico y que está lejos de parecerse al lenguaje de su entorno más inmediato: familiar, sobre todo, pero también ligado a las escuelas de educación infantil que los acogen en esos primeros años de vida. Con este propósito desplegamos este estudio: subrayar el papel del lenguaje, entendido como Logos, que también se convierte en razón, inteligencia, pensamiento. Y buscar soluciones escolares y familiares para estos déficits. El primer paso es reducir el tiempo de pantallas. Ante este asunto del mejor desarrollo lingüístico de los infantes, como conclusión, en este trabajo proponemos las visitas domiciliarias al hogar para aprender a relacionarse con los hijos en la familia en el plano lingüístico, pero también en la calidad de la parentalidad, el apego y el desarrollo de la narrativa familiar.

Palabras clave: brecha léxica, preparación escolar, desarrollo infantil temprano, éxito académico, parentalidad, tiempo de pantallas

Abstract

There is a general concern to know the keys that lead to academic success and at the same time an interest in achieving educational equity. In this direction, we find students from the less favored classes, often stuck in the circle of poverty. Students who systematically do not obtain the qualifications that qualify them for more specialized jobs given the recurring school failure and/or school dropout. Language is one of the keys. We refer to the most refined language necessary for understanding the content taught in the classroom, for reading, for writing. These students learn less burdened by an inability to handle the more refined language that the school uses (teachers, tutors, books). A school language that must be academic and that is far from resembling the language of their immediate environment: family, above all, but also linked to the preschools that welcome them in those first years of life. With this purpose, we deploy this study: to underline the role of language, understood as Logos, which also becomes reason, intelligence, thought. In addition, look for school and family solutions for these deficits. The first step is to reduce screen time. Given this issue of better linguistic development of infants, in conclusion, in this work we propose home visit programs to learn to relate to children in the family on a linguistic level, but also in the quality of parenting, attachment and the development of the family narrative.

Keywords: word gap, school readiness, early childhood development, academic success, parenting, screen time

La importancia del lenguaje en el éxito escolar

Es ya un lugar común señalar que el manejo afinado del lenguaje es uno de los más importantes predictores del éxito escolar (Savolainen et al., 2008). El vocabulario, la sintaxis, las competencias en lectura, escritura y lenguaje oral (expresión oral) atraviesan todos los procesos cognitivos que la escuela despliega, como iremos viendo a lo largo del presente trabajo (Golinkoff et al., 2019). Sin embargo, se insiste menos en que estas capacidades se comienzan a fraguar delicadamente desde los primeros meses y en los primeros años de vida (para continuar a lo largo de la vida), a tenor de lo que señala la neurociencia en los últimos lustros que parten de un estudio capital (Shonkoff & Phillips, 2000), que se convierte en punto de partida que se ha ido confirmando sobre la base de aquellas primeras tesis en multitud de estudios posteriores y recientes (Sania et al., 2019). Gracias a la neuroplasticidad que presentan los bebés y los preescolares, sabemos que las primeras bases de sus capacidades como hablantes, entre otras competencias, comienzan muy temprano, prácticamente cuando nacen (Romeo et al., 2018). Estas competencias en lenguaje no dejan de desarrollarse si esta educación lingüística, parental, social, cultural continua en la segunda infancia, en la adolescencia por parte de la familia, entre los cuidadores, en la educación de calidad, en los entornos que frecuenta este niño y adolescente, etc. Entonces las posibilidades de un mejor rendimiento académico son mayores. Y como veremos más adelante no solo en el plano académico.

Nuestro objetivo, en este estudio, consecuentemente se centra en hacer evidente que la sociedad (familia, escuela, la administración y la sociedad civil) ha de valorar, cuidar y promover sabiamente, antes de que comience la escuela primaria, los precursores de la lectura, la conciencia fonológica, la alfabetización temprana y el lenguaje oral que se promueven en el hogar y en el inmediato contexto social. Hay que señalar, por consiguiente, que los déficits lingüísticos se gestan inicialmente en el hogar y en una escuela infantil (a veces en una muy sencilla y limitada guardería) que no atiende suficientemente al niño. Y no lo atienden bien desde la ignorancia y no por desidia, sino por desconocimiento. Los niños más pequeños deben ser atendidos hablándoles y jugando con ellos. Lo vamos a ir desarrollando a lo largo del estudio (Veraksa et al., 2022).

Exposición al lenguaje

Los niños son capaces de lenguaje desde muy temprano. La ciencia de los últimos años señala que están biológicamente preparados para aprender lenguaje (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2000). Esa capacidad para aprender los rudimentos y las bases del lenguaje va a incidir en el cerebro y en la producción sináptica sólida en áreas cerebrales dedicadas al procesamiento del lenguaje. Estamos hablando de una ventana de oportunidad que es más receptiva en estos primeros años, lo cual no significa que no se prolongue a los cuatro, cinco, seis, y de hecho a lo largo de toda la vida. Los bebés inicialmente están identificando los patrones de sonido —el nivel fonológico— y luego avanzan hacia la producción de sus propios sonidos y palabras balbucientes ya como emisores. Además, aprenden que hay turnos que deben ser respetados, reconocen expresiones faciales y gestos relacionados con determinados tonos y énfasis en las expresiones. Es este un aprendizaje no solo lingüístico, sino también social en el que el vínculo y la confianza en sus progenitores es capital. Esta acumulación de planos relacionados con la exposición al lenguaje repercute, como venimos señalando, en el desarrollo cognitivo y más tarde en la capacidad de adaptarse a la escuela y prosperar en ella. El juego verbalizado y gestualizado —en el habla de la madre y receptivamente en el niño— es la situación ideal para que se produzcan estos procesos neuronales, lingüísticos, cognitivos y sociales.

30 millones de palabras de distancia

Consecuentemente, parte considerable de los presupuestos del éxito y del fracaso escolar se juegan en las relaciones sobre todo con los progenitores, con los hermanos, los cuidadores, en el entorno del barrio, la escuela que acoge al niño (Tamis-LeMonda et al., 2001). En esta dirección Hart y Risley (1995) descubrieron que, hasta los primeros cuatro años de vida, el vocabulario (en cantidad y calidad) escuchado por niños que crecen en entornos de familias muy desfavorecidas queda, según las estimaciones, muy por detrás del número de palabras (de nuevo en calidad y cantidad) escuchado por los niños de las familias de alto estatus socioeconómico y cultural. Los números podrían ser muy concluyentes, pues llegan a presentar una distancia de treinta millones de palabras recibidas a los tres años. Cuando a los cinco o seis años cada uno de estas dos cohortes de niños, procedentes de familias de estatus

muy alejados, ingresen en la educación primaria, llegarán en condiciones muy distanciadas en su preparación escolar (*school readiness*) en el plano del lenguaje, y esta diferencia facilitará o dificultará (éxito escolar o brecha en el desarrollo académico) el aprovechamiento de los contenidos impartidos en las aulas (Hirsh-Pasek et al., 2015). Un libro de divulgación explica muy bien esta diferencia de palabras y sus consecuencias (Suskind, 2017).

Preparación escolar

Pocas líneas más arriba hemos dejado pendiente este concepto: preparación escolar. Cada vez es más evidente que la preparación, la educación que recibe un niño antes de su entrada en la escuela primaria, que se suele situar en los seis años, es vital. No es determinante y estos déficits se pueden reconducir, pues los niños son capaces de dibujar procesos de gran resiliencia en su segunda infancia, pero debe ser atendido con especial énfasis. La preparación escolar (*school readiness*: en inglés es un concepto acuñado y presente en las políticas educativas, por ejemplo, de los Estados Unidos) antes de los seis años se propone fundamentar en el niño aquellas capacidades académicas, cognitivas, lingüísticas y socioemocionales que le van a permitir sacar el máximo partido de todos los nuevos aprendizajes que se desarrollan en la escuela más formal. Hay quien llega a la escuela con una alta preparación escolar y quien llega con una baja preparación escolar. Ahí se empieza a fraguar el éxito y el fracaso escolar que, insistimos, siempre es reversible en función de las futuras medidas familiares y escolares. Existen unas medidas educativas que se conocen con el nombre genérico de desarrollo y educación de la primera infancia (*early childhood development and education*), que se proponen una educación integral para los niños en edad preescolar de cara a su más adecuada incorporación a la educación escolar y que también incluyen planos como la nutrición, la vivienda, etc. (no hay espacio en este estudio para profundizar). Sin embargo, es importante reconocer estos conceptos. Es la llamada educación temprana que quiere dinamizar la calidad educativa de los hogares y las escuelas infantiles. Ahí se inserta la exposición al lenguaje, la educación lingüística que redundará en la mejora de las capacidades cognitivas. Al final, estas políticas educativas acaban resolviendo progresivamente la inequidad que se deduce de las disparidades en la preparación escolar (Kokkalia et al., 2019).

La sociología de la educación y la estratificación social

En el apartado anterior se ofrece una perspectiva positiva. Pero hay quien ve insalvable este déficit social-cultural-educativo. Estas percepciones pesimistas son las que han de ser revertidas gracias a políticas educativas intensivas y resolutivas. Tal como señala el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1977), el niño de las familias de altos ingresos, más competente cultural y lingüísticamente, se moverá cómodamente en la escuela, entre los maestros, los libros, las clases, las indicaciones que reciba de cada uno de los adultos que trabajan en el centro. El niño procedente de familias de estratos desfavorecidos y limitados lingüísticamente tendrá dificultades para integrar, entender, incorporar el lenguaje de las aulas, de los libros, de los maestros, de sus propios compañeros más aventajados. Estos niños con más déficits tendrán más dificultades para explicarse a sí mismos y hacerse entender. Para Bourdieu estamos ante la perpetuación de las desigualdades desde la escuela (en la introducción lo hemos denominado *círculo de la pobreza*). En una línea convergente se posiciona Bernstein (1975): la diferencia de los códigos lingüísticos puede acabar siendo determinante académicamente. Este determinismo que plantean estos dos sociólogos es muy pesimista. Creemos que Bourdieu y Bernstein están marcados por unos prejuicios de raíz marxista, que les hace apreciar este problema desde una perspectiva que niega casi el libre albedrío humano para prosperar y corregir las desigualdades. Defendemos que la falta de equidad educativa y la desigualdad de oportunidades comienza muy temprano, pero se puede afrontar y hay ejemplos como la Michaela Community School (Carroll, 2022), donde los alumnos que asisten a esta escuela son todos migrantes y procedentes de estratos desfavorecidos y que, a su vez, acaban alcanzando sus objetivos. Es una escuela que genera controversia por ser muy estricta, pero que obtiene los mejores resultados en Gran Bretaña. Pero hay que señalar en este sentido que los alumnos asumen como propio el ritmo exigente, la disciplina esmerada que propone la escuela en tanto que puente para alcanzar la llegada a la universidad o a la formación profesional superior de más alto grado técnico. La escuela es muy visitada y ahí se ve la coherencia del proyecto. Quizá iniciaron estos estudiantes sus vidas en un contexto deficitario lingüística y cognitivamente. Pero se pusieron los medios y se recondujo los malos augurios de un entorno socio-familiar desfavorecido.

No solo es una brecha de palabras: habilidades narrativas

No solo es necesario un gran número de palabras, de vocabulario de calidad, también es importante la calidad de la relación en términos de sintonía, de alineamientos en la correlación entre el cuidador y el niño. Incluso se comienza a consignar cómo esta sincronización cuidador-niño se traduce neuronalmente en la adquisición de nuevas palabras (Piazza et al., 2021). Antes de llegar a la escuela primaria, los padres, los cuidadores están facilitando, consecuentemente, en la calidad y la cantidad (Hirsh-Pasek et al., 2015) de sus interacciones lingüísticas con los niños, la adquisición de los primeros, y esenciales fundamentos del desarrollo del lenguaje. ¿Dónde?: en el plano fonológico, en las vocalizaciones, en la dicción, en el plano del vocabulario, de la sintaxis, de las construcciones gramaticales. También en el plano de la prosodia y pragmática de cada lengua. Esto incluye la formación de frases, el uso de pronombres, verbos, sustantivos, adjetivos, preposiciones y otros elementos que constituyen el lenguaje. Un reciente número de investigaciones señala que el niño que cuenta con habilidades narrativas orales, que relata historias con argumento, que sabe explicarse bien, cuenta con auténticos precursores para su alfabetización y progreso escolar (Suggate et al., 2018). Consecuentemente, hay que matizar que no solo es bueno estar expuesto a un importante y educativo número de palabras en calidad y cantidad. Además, hay que ensamblarlas, articularlas, y todo ello se consigue con el intercambio lingüístico, más allá de los tres años, y relacional. Allí donde en la familia vive el vínculo seguro y se respetan los turnos, en los entornos donde el niño puede hablar, dialogar, expresarse.

Es importante la *ratio* de maestras por alumno en las aulas infantiles

Sin embargo, quizá no todos los padres (ni los cuidadores, ni las maestras en todas las escuelas infantiles) pueden proporcionar estos inputs de lenguaje y diálogo en calidad y cantidad. Muchos niños, como venimos señalando, parten con un déficit en equidad educativa, con un déficit de oportunidades ya al nacer. Son unas carencias atribuibles al estatus socioeconómico, que andan además muy relacionadas con los estudios y la cultura de cada contexto familiar, enmarcado todo ello dentro de la perspectiva de la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner et al., 2000). La escuela infantil/preescolar del barrio también se alinea con estas circunstancias, dado que

pueden suceder dos cosas diferentes: una etapa preescolar puede estar muy atenta a este desarrollo del lenguaje o, por el contrario, puede descuidar estos asuntos en, por ejemplo, una ratio en la relación maestra-alumno inadecuada (Hargrave & Sénéchal). Cuando en la etapa preescolar la ratio es de una maestra por cada veinte alumnos (1/20) que cuentan con dos años de edad, entonces nos encontramos ante una correlación lingüísticamente muy insuficiente (también en otros aspectos como el apego seguro). En estas circunstancias la cuidadora tiene muy poco tiempo para cada niño, dado que tiene muchos niños a su cargo. Y entonces cada niño recibe muy poca atención y muy pocas palabras, diálogo, afecto, miradas. Y si a todo ello se suma que los padres en el hogar también les dedican poco tiempo a sus hijos en forma de palabras, expresiones, canciones o juegos, la situación comienza a acumular factores que pueden incidir en un anunciado fracaso escolar. Ahí nace lo que se conoce en el mundo académico de habla inglesa como el *word gap* (Greenwood et al., 2017), y que en estas líneas podemos traducir como brecha léxica.

La pobreza en el lenguaje tiene efectos duraderos

Esta pobreza en el lenguaje familiar se puede traducir en retrasos en el desarrollo del lenguaje/vocabulario, y en la baja preparación escolar unida a los subsiguientes problemas a lo largo de la escolarización. Esta pobreza (familiar, cultural y léxica) acaba suponiendo costos económicos y sociales de modo que, en los Estados Unidos, país de donde parten estos estudios, afecta a dieciséis millones de niños de bajo estatus socioeconómico (SES), que acaban desplegando dificultades evitables a lo largo de su escolarización (Greenwood et al., 2019). Las iniciativas (privadas y públicas) en este país son numerosas: destaca la llevada a cabo por la propia administración desde la Oficina del Desarrollo Infantil Temprano (Office of Early Childhood Development, 2017). Se despliega en cada uno de los Estados de la federación y apunta en esta dirección de favorecer el mejor desarrollo desde la primera infancia. Ofrecemos el ejemplo de Connecticut Office of Early Childhood (OEC) (<https://www.ctoec.org/>).

Una parentalidad de calidad o insuficiente

Y no solo se trata de consignar un determinado cómputo de palabras, sino también en analizar el estilo concreto en parentalidad de la interacción que acompaña a este déficit/superávit léxico. Es muy oportuno reconstruir estos distintos procesos sociolingüísticos, el clima familiar, el ejercicio de la parentalidad desplegado por los padres (Ellwood-Lowe et al., 2021). En esta dirección hay mucha investigación que, con mucho detenimiento, estudia qué pasa en cada hogar, cuál es la calidad de la educación o deseducación en parentalidad (excesiva, alta, prudente o insuficiente) que disfruta o padece el niño. Estos trabajos insisten en cómo ha de ser el tono, el clima, la asertividad, la calidez de los padres y cuidadores en las conversaciones que escucha el niño, en la conversación establecida directamente con él, en la promoción de sus habilidades narrativas orales destacadas más arriba. La sintonía padres-hijos y la exposición al lenguaje, analizada más arriba, son vitales en lo que se denomina una parentalidad sensitiva, responsiva y llena de calidez relacional. Y *responsiva* significa capaz de respuesta oportuna a las demandas comunicativas de los hijos, la capacidad de responder pronta y oportunamente a los requerimientos del niño (L'Ecuyer, 2014; Feldman, 2019). Fijémonos entonces en el concepto de responsabilidad parental.

Responsabilidad parental y lenguaje

Un número sustancial de investigadores ha profundizado en los efectos de la capacidad de respuesta fundamentalmente materna. Los padres intervienen menos en los primeros meses de vida, pero son muy importantes en sus conversaciones con las madres ante los niños y en el estilo asertivo con que tratan a este mismo niño. Ambos, madre primero, padre a continuación, son vitales en la tarea del desarrollo y educación infantil. Ahí es donde se inserta el lenguaje, en los primeros años de vida, aun cuando muchos progenitores consideran, con muy negativas consecuencias, que el niño solo necesita alimento, higiene, descanso: «Como no hablan, hablarles tiene poco sentido» piensan, según hemos oído en entrevistas personales. Estos estudios apoyan la afirmación de que la capacidad de respuesta materna juega un papel importante en la mejora del desarrollo infantil en general, y que los niños, cuyas madres muestran claramente un comportamiento receptivo durante los primeros años de vida, obtienen una puntuación significativamente más

alta en pruebas cognitivas, y finalmente desarrollan mejores habilidades sociales (Tamis-LeMonda et al., 2019). En esta conversación no es indiferente: es muy significativo el cómo le hablan, le leen, le juegan o le cantan al niño. Insistimos, conceptualmente estamos dentro del amplio constructo que en el mundo anglófono se denomina *sensitive and responsive parenting*, y que cuenta con innumerables investigaciones (Carta, 2018). Pongamos ejemplos. Si vamos a un hogar concreto, y en la escuela infantil también, cabe destacar la idoneidad del método Montessori. Los materiales, la filosofía educativa de Maria Montessori reúne no solo —y nada menos— la educación sensorial, manual, motora, perceptiva, la autorregulación, la resolución de problemas sino también, y de un modo eminente, la estimulación lingüística (L'Ecuyer, 2021).

La lectura y la atención conjunta

Y además hay que sumar el amplio tema de la lectura, que al principio es prelectura, compartida. Pero se puede empezar a leer bien con cuatro o cinco años: no es fácil, aunque es posible. El inicio es una lectura/prelectura compartida que debe contar con una periodización diaria, unos libros suficientemente grandes e ilustrados, y una disponibilidad amable. Ahí, pero no solo en la lectura, tienen lugar muchos momentos de atención compartida entre la madre (o padre, o cuidador) y el niño hacia un *tercer objeto*. Este *tercer objeto* abre tres posibilidades: ser objetos reales, imágenes unidas a letras y palabras. La prelectura/lectura es un momento privilegiado: en este caso las palabras ligadas a las imágenes presentes en los libros son el nexo. El niño señala con el dedo animales, casas, coches y la madre, también el padre, responde señalando la misma imagen y aclarando el término que la representa y el significado que define. Es un paso en el que los libros pueden contar con narrativas sencillas que son señaladas y resueltas por los progenitores, o maestras, y los niños ligan objetos, hechos y letras/palabra.

También en el juego señalando juguetes u otros objetos que intervienen en él. Esta atención conjunta (*join attention*) facilita la adquisición de nuevo vocabulario de un modo eminente (Farrant & Zubrick, 2012). Y la ausencia de todos estos momentos describe la siguiente situación: niños que prácticamente no están expuestos al lenguaje, niños a los que sus progenitores o cuidadores se dirigen pocas veces y probablemente de un modo inquisitivo,

o quizá dada su ausencia. Niños muy solos con los que no se juega ni se canta, ni se conversa, y menos se lee compartidamente, pueden acabar no solo presentando retrasos en el lenguaje sino también posteriores problemas internalizados y externalizados. En muchos casos la ignorancia de estos niños roza el maltrato por negligencia.

Leer en voz alta en el hogar en la primera infancia

Hemos hablado de exposición al lenguaje, de conversación, de encuentro lingüístico madre-hijo, maestra-hijo, pero no hemos insistido en un tema fundamental que es la *lectura en voz alta* en el hogar, muy temprano, y también en la escuela infantil. Venimos hablando de un asunto capital en estos procesos que venimos desglosando: el libro, el cuento, la lectura del relato más o menos expresiva, la escucha atenta, la capacidad de combinar imágenes con las palabras del que lee. Un lector adulto que puede tener a sus hijos sentado en el regazo, o que puede leer en voz alta de pie, paseando, gesticulando, matizando tonos, énfasis, silencios, inflexiones de voz. La narratividad de la lectura en voz alta de un relato hace que el aprendizaje de las estructuras gramaticales sea más fluido, y que el niño logre rellenar huecos que no conoce gracias a las estructuras que ya conoce (Gardner-Neblett & Iruka, 2015). La sensación de asistir a un acontecimiento —el relato de un cuento en voz alta—, la solemnidad, la exclusividad y el silencio de los que escuchan aún dota a esta lectura en voz alta de más grandeza y receptividad. Entonces, llevados de una imaginación activa se entienden mejor los conceptos más abstractos, complejos, la actitud de los personajes, sus perfiles psicológicos. La lectura en voz alta es de una sinergia y de una belleza que puede estar poniendo las bases del amor por la lectura en sus primeros compases, con dos y tres años (Senawati et al., 2021). Luego la lectura por placer se suma al amor a los libros, el afán de saber, la ausencia de miedo al encontrarse con volúmenes de muchas páginas. Estamos de nuevo ante un par de elementos que pueden ser predictores del éxito educativo. Insistamos en estos dos conceptos de nuevo para que queden muy ligados a esta tarea de superar el *word gap*, la brecha del lenguaje: por un lado, la lectura en voz alta y por otro el placer de la lectura (Neuman & Wright, 2014). La lectura en voz alta y el placer de la lectura son siempre una fuente de conocimientos, aunque estemos en la esfera de la ficción. Conocer el alma humana, sus aspiraciones,

sus miedos, su grandeza, y también su bajeza son fuente de conocimiento y de crecimiento en competencias sociales (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Las pantallas apartan del lenguaje, la narrativa y la lectura en la primera infancia

El excesivo tiempo de pantalla (televisión, tableta, móvil) puede reducir las oportunidades de conversaciones e interacciones significativas, que son cruciales para el desarrollo del lenguaje. La narrativa, la lectura. Los niños pueden perderse la rica exposición al vocabulario de los mayores y el compromiso con las historias que proporciona la lectura. Estas son ideas de una obviedad aplastante y han estado presentes desde el inicio de estas líneas. Además, se pone en juego el desarrollo de la atención sostenida, la capacidad de concentrarse en el turno de palabras, en la escucha atenta ante la voz de la maestra. En el exceso de pantallas la atención se acorta. La atención se hace más exigente, pues no se conforma con poco y necesita de contenidos brillantes y acelerados. Luego cuando hace acto de presencia solo la palabra, esta ha perdido resonancia, capacidad de sorprender, de maravillar, como señala Catherine L'Ecuyer. El asombro ha desaparecido y la exigencia de la sobreestimulación que proporcionan las pantallas priva al niño, ya desde muy pequeño, del gozo de escuchar relatos, las palabras que se le dirigen, las conversaciones que pueden ser también dramatizadas en juegos infantiles o protagonizados por mayores. Ante las pantallas el niño capaz de lenguaje ha mermado para convertirse en el niño solo capaz de imágenes aceleradas. La ciencia pediátrica señala que las pantallas deben estar ausentes antes de los dos años y ocupar un lugar muy pequeño, una hora diaria, hasta los cinco años (Troseth et al., 2016). Y no entramos en temas de trastornos del sueño, pues se aleja de nuestro enfoque, pero que también pueden afectar al rendimiento escolar. Sí hemos de recordar, frente a las pantallas, que la preparación escolar, la educación temprana en el plano del lenguaje, el gusto por la lectura en voz alta, el gusto por la conversación, el gusto o el placer de la lectura cuentan con muchas derivadas sociales y éticas, además de contar con repercusiones en el éxito académico. No es solo un tema únicamente de resultados académicos. Estamos hablando de vida social, vida de amistad, relaciones estrechas. Sherry Turkle, profesora de psicología en el MIT (Massachusetts Institute of Technology), señala que no saber conversar es perder la capacidad de empatizar. Cerrados en las pantallas se desaparece el gusto de estar, cara a cara, con otros (Kolozsvári, 2019). Y

esta situación que consiste en apartarse de la realidad y de las personas de la mano de las pantallas se fragua, se inicia muy temprano. Y entra en choque con nuestra condición de seres eminentemente relacionales, sociales, también, lo vamos viendo, lingüísticos.

Conclusiones: trabajar con familias en visitas domiciliarias

El problema está planteado. ¿Cuál es la solución? ¿Qué hacer? Pues la conclusión es que es muy oportuno trabajar preventivamente con las familias con más dificultades socioeconómicas y culturales en las pautas que venimos apuntando. El objetivo es pactar, acordar unas visitas con las familias a sus casas semanalmente, bisemanalmente, mensualmente. Hay que proponer a los padres, en vivo y en directo, las pautas comportamentales que venimos defendiendo de un modo didáctico, fácil, atento de la mano de especialistas que suelen ser enfermeras, maestras, logopedas: son lo que en el mundo anglófono se denomina *programas de visitas domiciliarias* para enseñar a los padres a mejorar en parentalidad en la atención de los hijos: lenguaje, apego, juego, narrativas (*home visiting programs*). El primer paso será poner en marcha el contacto lingüístico entre padres e hijos y comunidad (Henwood et al., 2020). Familias en las que, en muchas ocasiones, este ejercicio de la parentalidad se traduce en una frialdad e incomunicación en el plano de los intercambios de palabras y realidades compartidas (juegos, canciones, afecto) prudentes y oportunas. Una incomunicación compatible, a menudo, con una sobreestimulación procedente de una excesiva exposición a las pantallas, como venimos destacando, en forma de tabletas o televisión que traduce negativamente en la educación en el asombro de los niños ante la realidad. Una capacidad de asombro indispensable para crecer en el deseo, el gusto por aprender (L'Ecuyer, 2013, 2014, 2015). Una parentalidad deficitaria —a veces negligente—, ni sensitiva, ni responsiva, que en los primeros años de vida comienza a convertirse en la base de retrasos en diversos planos. Uno de ellos, se viene señalando, es el plano léxico, en definitiva, lingüístico, que exige, lo señalamos, una intervención casi impostergable en el plano familiar y a menudo complementada en el plano de la escuela infantil que trabaja en paralelo (Spratt et al., 2013). Del papel complementario entre familia y escuela no nos podemos ocupar, dado que hemos de acotar nuestro trabajo que se centra en las visitas domiciliarias. Además, estas visitas al hogar para formar a los padres en los cuidados del hijo y, lógicamente, en la transmisión de las palabras y, en definitiva, del lenguaje,

se acaban convirtiendo en un despertador para mejorar la parentalidad (por ejemplo, más juego compartido) positivamente en muchos otros planos, que vienen unidos al del lenguaje. Esta parentalidad debe crecer en planos convergentes como el vínculo de apego que, en estos contextos de negligencia, se puede convertir en un apego inseguro (Bowlby, 1969). L'Ecuyer (2014) señala que «cuando el asombro, la belleza, la sensibilidad y el apego seguro están presentes, el aprendizaje es significativo». El juego, la gestión del juego, el aprendizaje que genera el juego en tantos planos, también lógicamente en el plano lingüístico, en la primera infancia, es un tema muy amplio que solo apuntamos y que se menciona como un tema que en estas líneas no se puede ni mucho menos agotar, solo insinuar (Pyle et al., 2018).

Pero centrémonos en el plano lingüístico. Evitar estas situaciones exige desde luego actuar en la escuela infantil cuanto antes, pero esta escuela infantil trabajará mejor si el hogar está formado en estos asuntos. Ahí, en esa intervención domiciliaria, en esas visitas a los hogares (Henwood et al., 2020; Leung et al., 2020) se deben poner, entre otras cuestiones fundamentales, las bases de las funciones del lenguaje. Y concretar asuntos tan específicos como enseñar, progresivamente, a los cuidadores (padres y escuela infantil) a ser competentes en los siguientes planos: a) en la expresión entendida como la habilidad para formular ideas oralmente y por escrito de manera significativa y gramaticalmente correcta (narrativamente); b) en la comprensión (al escuchar y al leer), entendida como la habilidad para comprender el significado de palabras e ideas; c) en el vocabulario, entendido como un conocimiento léxico que mejora la expresión y la comprensión; d) en la capacidad de nombrar, entendida como la habilidad para enseñar a nombrar objetos, personas o situaciones; e) en la fluidez, entendida como la capacidad para producir (oralmente) y leer contenidos lingüísticos rápida y efectivamente. Esta tarea se lleva a cabo entre la familia y la escuela infantil. Estas últimas precisiones son más escolares que familiares. La traducción en la vida familiar de estos principios ha de ser muy sencilla y clara. Sin embargo, creemos que se puede lograr a partir de la habilidad del monitor que visita el hogar.

Aplicación práctica de las conclusiones

Remediar esta desigualdad que se inicia en el hogar requerirá intervenciones tempranas que aborden directamente el problema: en el hogar o en la escuela

infantil (Pentimonti et al., 2022). Entonces los padres —apoyados por los maestros de educación infantil— pueden comenzar con estas intervenciones educativas. Vuelve a suceder que algunos de los *tips* están redactados en clave escuela, o en la clave que entenderían las monitoras o monitores de las visitas domiciliarias en el hogar (Colker, 2014). La realidad es que debemos dirigirnos a los profesionales de la educación para que sepan traducir estos conceptos para las familias. La convergencia de *tips* en la familia y en el hogar en estas edades es altísima.

- Use palabras nuevas e interesantes en conversaciones naturales. Inténtelo a la hora de las comidas o cuando presente un nuevo juguete o material para el aprendizaje (pensemos de nuevo en el método Montessori para el hogar y la escuela).
- Introducir una nueva palabra en su contexto ayuda a los niños a aprender lo que significa. Por ejemplo, es más fácil para los niños aprender qué es un ukelele cuando pueden palparlo, verlo y oírlo, además de escuchar decir la palabra.
- Use gestos y expresiones faciales para ayudar a los niños a dar sentido a las palabras nuevas. Por ejemplo, al presentar la palabra puede hacerlo alegremente, puede sonreír y agitar los brazos para transmitir lo que significa.
- Cante con los niños y recite poesía y rimas para introducir el vocabulario de manera lúdica. Invíteles a declamar poesías muy cortas.
- Hable con los niños y anímelos a hablar entre ellos. Continúe la conversación haciendo preguntas, haciendo comentarios e invitando a los niños a pensar y compartir sus ideas.
- Léales a los niños todos los días, tomándose tiempo para repasar nuevas palabras. Busque libros con ilustraciones que proporcionen pistas sobre el significado de las palabras. Lea en voz alta.
- Piense en nuevas palabras de vocabulario que podrían surgir en una salida o excursión como parte de la experiencia directa de la realidad. Un viaje a un monte podría introducir la palabra paisaje, mientras que

una estancia en una pizzería podría introducir el concepto de masa de harina como base de la pizza.

- Dé a los niños suficiente tiempo para aprender el significado y los usos de las palabras nuevas antes de pasar a otras palabras.
- [Para la monitora de la visita domiciliaria]. Ayude a las familias a entender lo importante que es hablar con sus hijos y compartir nuevas palabras de vocabulario. Proporcione temas de conversación sugeridos, según los intereses de los niños y los proyectos de la familia. Incluya preguntas de discusión en los paquetes de alfabetización familiar.
- [Para la monitora de la visita domiciliaria]. La radio de contenido infantil puede ser una buena aliada (también *podcasts* infantiles). Las pantallas son muy pegajosas y pueden apagar la comprensión de las palabras. Ya llegarán algunas pantallas cuando el niño maneje muchas palabras a los seis, siete u ocho años.

Referencias

- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control, Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Vol. 1). Laia.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. I: Attachment*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Carroll, L. (9 de octubre del 2022). Britain's «strictest headmistress» on what schools should do differently. *The Sydney Morning Herald*. <https://www.smh.com.au/national/nsw/britain-s-strictest-headmistress-on-what-schools-should-do-differently-20221007-p5bnza.html>
- Carta, J. J. (2018). Effects of Parenting on Young Children's Language and Communication. M. R. Sanders & A. Morawska. *Handbook of Parenting*

and *Child Development Across the Lifespan*, 201-215. doi:10.1007/978-3-319-94598-9_9

Child Welfare Information Gateway (sin fecha). *Home visiting programs*. Recuperado el 10.08.2023. <https://www.childwelfare.gov/topics/preventing/prevention-programs/homevisit/homevisitprog/>

Colker, L. J. (2016). The word gap: The early years make the difference. *Teaching Young Children* (NAEYC), 7, 26-28. Recuperado el 12.10.2022. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/feb2014/the-word-gap>

Ellwood-Lowe, M. E., Fousheea, R., & Srinivasana, M. (2021). What causes the word gap? Financial concerns may systematically suppress child-directed speech. *Developmental Science*, 25(1). <https://doi.org/10.1111/desc.13151>

Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: the importance of joint attention and parent-child book reading. *First Lang*, 32, 343-364.

Feldman, H. M. (2019). The importance of language-learning environments to child language outcomes. *Pediatrics*, 144(4), 2018-2021. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2157>

Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 51(7), 889-904. <https://doi.org/10.1037/a0039274>

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Watson-Thompson, J., Gilkerson, J., Larson, A. L., & Schnitz, A. (2017). Conceptualizing a public health prevention intervention for bridging the 30 million word gap. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(1), 3-24. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0223-8>

Greenwood, C. R., Schnitz, A. G., Carta, J. J., Wallisch, A., & Irvin, D. W. (2019). A systematic review of language intervention research with low-income families: A word gap prevention perspective. *Early Childhood Research Quarterly*. doi:10.1016/j.ecresq.2019.04.001

- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1999). *The social world of children learning to talk*. Brookes.
- Henwood, T., Channon, S., Penny, H., Robling, M., & Waters, C. S. (2020). Do home visiting programmes improve children's language development? A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 109, 103610. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103610>.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083. doi:10.1177/0956797615581493
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School Readiness From Kindergarten to Primary School. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 14(11), 4-18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090>
- Kolozsvari, O. (2019). Empathy in Danger: Book Review of Reclaiming Conversation by Sherry Turkle. *The Journal of Public and Professional Sociology*, 11(2), 3. Recuperado el 09.08.2023. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/jpps/vol11/iss2/3>
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Plataforma.
- L'Ecuyer, C. (2014). The wonder approach to learning. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 764. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00764>.
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educar en la realidad*. Plataforma.
- L'Ecuyer, C. (2020). *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*. Amazon.

- Leung, C. Y., Hernandez, M. W., & Suskind, D. L. (2020). Enriching home language environment among families from low-ses backgrounds: a randomized controlled trial of a home visiting curriculum. *Early Child. Res. Q.* 50, 24-35. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.005>
- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2014). Bridging the Word Gap: The Power of Conversational Reading. *The New Educator*, 10(4), 259-265.
- Office of Early Childhood Development (2017). Talk, Read, and Sing Together Every Day! Recuperado el 12.10.2022. <https://www.acf.hhs.gov/ecd/talk-read-and-sing-together-every-day>
- Pentimonti, J., Shaw Attaway, D., Harris Little, M., Holod, A., Buysse, V., Walker, D., & Bigelow, K. (2022). Impacts of a Parent-Implemented Language Intervention on Children's Language Development Within Home Visiting. *Infants & Young Children*, 35(4), 285-302. DOI: 10.1097/IYC.0000000000000224
- Piazza, E. A., Cohen, A., Trach, J., & Lew-Williams, C. (2021). Neural synchrony predicts children's learning of novel words. *Cognition*, 214, 104752. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104752>
- Pyle, A., Poliszczuk, D., & Danniels, E. (2018) The Challenges of Promoting Literacy Integration Within a Play-Based Learning Kindergarten Program: Teacher Perspectives and Implementation. *Journal of Research in Childhood Education*, 32:2, 219-233. DOI: 10.1080/02568543.2017.1416006
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700-710.
- Sania, A., Sudfeld, C. R., Danaei, G., Fink, G., McCoy, D. C., Zhu, Z., Fawzi, M. C. S., Akman, M., Arifeen, S. E., Barros, A. J. D., Bellinger, D., Black, M. M., Bogale, A., Braun, J. M., van den Broek, N., Carrara, V., Duazo, P., Duggan, C., Fernald, L. C. H., Gladstone, M., ... Fawzi, W. (2019). Early life risk factors of motor, cognitive and language development:

a pooled analysis of studies from low/middle-income countries. *BMJ Open*, 9(10), e026449. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-026449>

Senawati, J., Suwastini, N. K. A., Jayantini, I. G. A. S. R., Adnyani, N. L. P. S., & Artini, N. N. (2021). The Benefits of Reading Aloud for Children: A Review in EFL Context. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 1(1), 80-107.

Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A., & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18(2), 201-210. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.017>

Shonkoff & Phillips, 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Spratt, E. G., Friedenberg, S. L., Swenson, C. C., Larosa, A., De Bellis, M. D., Macias, M. M., Summer, A. P., Hulsey, T. C., Runyan, D. K., & Brady, K. T. (2012). The Effects of Early Neglect on Cognitive, Language, and Behavioral Functioning in Childhood. *Psychology (Irvine, Calif.)*, 3(2), 175-182. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.32026>

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313>

Tamis-LeMonda, C. S., Caughy, M. O. B., Rojas, R., Bakeman, R., Adamson, L. B., Pacheco, D., ... Pace, A. (2019). Culture, parenting, and language: Respeto in Latinx Mother-Child Interactions. *Social Development*, 1-24. <https://doi.org/10.1111/sode.12430>

- Troseth, G. L., Russo, C. E., & Strouse, G. A. (2016). What's next for research on young children's interactive media? *Journal of Children and Media*, 10(1), 54-62. DOI: 10.1080/17482798.2015.1123166
- Turkle, S. (2020). *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Ático de los Libros.
- Veraksa, N., Pramling Samuelsson, I., & Colliver, Y. (2022). Editorial: Early child development in play and education: A cultural-historical paradigm. *Frontiers in Psychology*, 13, 968473. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968473>

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 9, n.º 1, pp. 91-106, ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v9i1.1569>

Catholic Renewal of the Classical Liberal Arts

Renovación católica del modelo clásico de artes liberales

Giancarlo VERA

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0009-0006-8751-6246>

Recibido: 2023.05.05

Aprobado: 2023.08.09

Abstract

The classical liberal arts are an educational model that had a tremendous influence on education for centuries. The early Christians superimposed their religious formation on this traditional academic course, and, eventually, the Catholic understanding of the human person and the world transformed the approach to classical education, elevating the aspirations of the model. This paper aims at researching this transformation, going deeper into how two important principles of Catholic education renew the classical liberal arts: Catholic anthropology and the unity of knowledge within the Catholic worldview.

Keywords: Catholicism, Catholic schools, liberal studies

Resumen

Las artes liberales clásicas son un modelo educativo que tuvo una gran influencia en la educación por siglos. Los primeros cristianos sobrepusieron su formación religiosa a este curso académico tradicional, y, eventualmente, la comprensión católica de la persona humana y del mundo transformó la educación clásica, elevando las aspiraciones de este modelo.

El presente artículo busca investigar esta transformación, profundizando en cómo dos principios fundamentales de la educación católica renuevan el modelo clásico de artes liberales: la antropología católica y la unidad del saber desde una cosmovisión católica.

Palabras clave: catolicismo, escuelas católicas, estudios liberales

The classical liberal arts are an educational model which has its root in Ancient Greece. Marrou (1964), a French historian, said that «when we say “classical education” we really mean “Hellenistic education”» (p. 138) because it was during Hellenistic times that the liberal arts attained perfection. This model had a tremendous influence on the education of children for centuries, being in use throughout the Roman era in the West and the whole of Byzantine history in the East (Marrou, 1964), and during the medieval world and the age of humanism with the different renaissances (Dawson, 2010). According to some authors, there were still some rudiments of this classical training during the Enlightenment (Perrin, 2004), and even today, Dorothy Sayers reintroduced the trivium to the modern audience, where educators can find some current applications in the US and throughout the world that conceive classical education as an authoritative and excellent education, following the principles established by the Greeks and the Romans (McCoy, 2021; Perrin, 2004).

Within this historical context, at the very beginning, the early Christians superimposed their religious formation on this traditional model, which was the education they had received (Marrou, 1964). Afterward, the Christian engagement with the liberal arts caused a transformation of this academic course, because the Catholic perspective required a fundamental altering of the model, a fact that this paper explores further. Precisely, the purpose of this paper is to research and state how the liberal arts are renewed by two significant principles of Catholic education, as far as Christ makes all things new,¹ including any method and curricula (Topping, 2015). After explaining the classical liberal arts, this paper analyzes how these two principles transform the approach to classical education: Catholic anthropology, which changes the aims of education and makes the nature of sin, the Reconciliation in Christ, and the Trinitarian conception of the person deeply elevate the model; and the unity of knowledge within the Catholic worldview, which changes the conception of reality and enables the complementarity of faith and reason to attain truth necessary in education.

1 The Lord said: «Behold, I am making all things new» (Rev 21:5). And also: «Behold, I am doing a new thing; now it springs forth, do you not perceive it?» (Is 43:19).

Classical Liberal Arts Model

It is difficult to explain the classical liberal arts model, as far as there were diverse ways of conceiving it, emphasizing one or another of its main characteristics. For instance, Plato emphasized music, gymnastics, and the quadrivium (arithmetic, geometry, astronomy, and music) as preparation for dialectic and philosophy; Isocrates prioritized grammar, preparing for rhetoric and politics; Philo mentioned five subjects (grammar, music, geometry, rhetoric, and dialectic), whereas Vitruvius, seven as the preparation to educate the architect (Topping, 2014). The medieval university taught the liberal arts and had the aim of seeking «the metaphysical ideal of a super-science which provided a rational basis for theology» (Dawson, 2010, p. 15), whereas the Renaissance humanists proposed the «five *studia humanitatis*: grammar, rhetoric, poetry, history, and moral philosophy» (Buckley, 2007, p. 92). Despite these differences, across the centuries, there are some commonalities, rooted in the tradition of Greece and Rome, which are explained as follows.

First, as Hugh of St. Victor (1961) said, the liberal arts «constitute the best instruments, the best rudiments, by which the way is prepared for the mind's complete knowledge of philosophic truth» (p. 87). That is the reason for their name, trivium and quadrivium: the ways, the *viae*, to enter the secrets of wisdom. By preparing the students for that, they were also *liberal*, making students free and no longer needing the help of the teacher, so, students were capable of learning by themselves and attaining truth in every subject matter (Buckley, 2007; Sayers, 1948). John of Salisbury (2013) even said that the arts liberated man from any ambition and anything incompatible with wisdom. So, the liberal arts trained students, giving them a set of intellectual skills or tools; and, they had a certain aim, truth, providing the freedom to investigate it (Perrin, 2004).

In addition to that, as Marrou (1964) said, despite the changes in emphasis across time, traditionally, there were seven liberal arts, «which were finally and definitely formulated in about the middle of the first century B.C.» (p. 244). «The trivium treated discourse, what was given in language; the quadrivium treated things, what was given in nature» (Buckley, 2007, p. 91), so, they provide students with universal skills and introduce them to the content of reality.

On the one hand, the trivium comprised, in order, grammar, dialectic, and rhetoric (Sayers, 1948). And «in its most basic sense, grammar has to do with understanding language, dialectic with dialogic reasoning, and rhetoric with the artful composition of texts, written and spoken» (Clark & Jain, 2021, p. 44). It is not the purpose of this paper to delve into every liberal art, but, as Clark and Jain (2021) said, the trivium was not intended to learn the language, but to learn how to use it wisely as a preparation for attaining truth and wisdom. And as said before, this also implied content, which could be illustrated in the literature. Literature could be a vehicle of good style, but also good living, and it provided a cultural soil, preparing for truth (Buckley, 2007). In that sense, the «fables, fairy tales, stories, rhymes, romances, adventures» (Senior, 2008, p. 25), and in general, literature, can cultivate virtue and provide an imaginative ground, where the fundamental truths can grow (Senior, 2008). In that regard, the trivium could be a very good instrument to prepare for the understanding of the metaphysics of reality, as well.

On the other hand, the other arts were the quadrivium, which studied number and its relationship to physical space or time, following the traditional Pythagorean division of arithmetic, geometry, astronomy, and music (Marrou, 1964). «Arithmetic being pure number, geometry number in space, music number in time, and astronomy number in both space and time» (Caldecott, 2009, p. 24) were preparatory to the study of philosophy. This is the case because, apart from developing mental speed, the power of memorization, and human perceptiveness, mathematics helps the human soul to rise from real objects and sensory knowledge to the apprehension of objective realities and truth, ascending from the cave, as Plato would describe it (Marrou, 1964; Lehman, 2022). Besides, the quadrivium and mathematics could also help to describe the physical world, helping to understand not only the objectivity of reality but also its physical part, attaining a more holistic vision of it (Clark & Jain, 2021).

These arts were just the beginning of this educational model, for, as Dawson (2010) said, «they were but the preparation for the real business of higher education, which was to guide the mind by science and philosophy towards its final spiritual goal» (p. 6). This spiritual goal was wisdom, the comprehension of reality, and its deepest truths (Clark & Jain, 2021). For example,

Plato (1968) thought this ultimate truth was the idea of the good, which gives light to the truth of all things, also helping man to act prudently.² For the medievals, this ultimate truth would be studied by metaphysics, which analyzed being itself and prepared for the study of theology, the study of God (Dawson, 2010). Wisdom required this understanding of the principles of reality, and, in addition to it, it also required the understanding of what proceeds from these principles: reality itself (Aristotle, 2011).³ The medievals, for instance, considered this reality as threefold: God, man, and creation; so, wisdom also included the comprehension of morality (the study of man) and what is called today *the natural sciences*, the study of the natural world and the creation (Clark & Jain, 2021). The arts were the best preparation for these endeavors, as they make students master language and the basics of natural things, being the trivium and the quadrivium the tools for higher learning (Sayers, 1948).

Finally, this model aimed ultimately at the development of the whole man, «body and soul, sense and reason, character and mind» (Marrou, 1964, p. 298). For the Greeks, *paideia* was the term that meant perfection of the human being, a man who becomes truly man (Marrou, 1964). The Romans, according to the second-century grammarian Aulus Gellius (1968), translated *paideia* to the term *humanitas*, pursuing the *maxime humanissimi* by the arts (Buckley, 2007). This aspiration was also called virtue, *areté*, which could mean the harmony of the various powers of the soul, true happiness, the resemblance of God, or the excellence of the human person, body, and soul (Jaeger, 1943). This pursuit included what has been aforementioned, the arts, philosophy, science, and theology; additionally, several classical authors included other elements which are explained as follows.

For example, Aristotle (2011) considered virtue as twofold: intellectual and moral, aiming at the excellence of character. The Renaissance humanists considered that humane development was achieved by «the reflective contact worked between the student and the great achievements of human beings, in language and in history, which the student would imitate, incorporate, and assimilate» (Buckley, 2007, p. 94). Plato (1968), apart from the study

2 In the *Republic*, 517 b-c, by the end of the explanation of the allegory of the cave, Plato explains what he means by the idea of the good.

3 See Book 6, Chapter 7 of the *Nicomachean Ethics*.

of the quadrivium and philosophy, also encouraged gymnastics for the body and musical education for the soul, contributing to the formation of the character and the personality (Marrou, 1964). This prepared for good judgments (loving and hating aright) because music, rhythm, and melody had this influence, as Aristotle (1988) also said. Thereby, the education of the whole man and his perfection were the higher goals of the classical liberal arts model; and by this training, people ought to be prepared to «be good citizens; to take their full share in the life and government of the city» (Dawson, 2010, p. 6). In fact, even though classical education had higher purposes, in the end, the classical approach could leave education to this practical end in the life of the city.

Catholic Renewal

«And the Word became flesh and made his dwelling among us» (Jn 1:14). Christ, God himself, came to this very world and restored all things (Rev 21:5), renewing the whole of man's life, which includes education (Paul VI, 1965b). Thus, education and every educational model, if brought into contact with Revelation, changes and is elevated into something new, the Gospel being the abiding point of reference and inspiration, whether in K-12 or higher education (Congregation for Catholic Education, 1977; John Paul II, 1990). Across the centuries, many authors and the Holy See have contributed to this understanding of Catholic education and its principles, providing fundamental guidelines which illuminate and transform the curricula and every educational model (Miller, 2006).

Therefore, as was aforementioned, Christian engagement with the classical liberal arts is a real transformation and renewal. So, the following section addresses the main arguments of this paper, applying two important principles of Catholic education to this traditional model: Catholic anthropology and the unity of knowledge within the Catholic worldview.

Renewal of the Liberal Arts Model: Catholic Anthropology

As Edith Stein (2007) said, every educational method is always rooted in a conception of man. Not only pedagogy and educational practice but the very ends of education depend on the ends of the human being (Ruiz Sánchez, 2003). For that reason, the Revelation of the human person in Christ changes

the traditional Hellenistic conception of man and education in its essence (Paul VI, 1965a).

Dawson (2010) said the ancient *paideia* offered an education that «would train the citizen in the liberal arts that would fit him for public life» (p. 23). This model could aim in the end at the betterment of the city; however, Catholic ideas about education transcend this purpose, aiming not only at forming good citizens of this world but, above all, citizens of the world to come (Miller, 2006). So, the city is not the final goal, but in the Trinity «the human person is called to discover the origin and goal of his existence» (Pontifical Council for Justice and Peace, 2004, section 34). Plato (1968) understood this end as the idea of the good, but for Catholics, the ultimate end is to encounter the living Trinitarian God in Christ (Benedict XVI, 2008b). This elevates any worldly aim into a transcendent one based on a relationship with God himself in this world and in Heaven: «For now we see only a reflection as in a mirror; then we shall see face to face. Now I know in part; then I shall know fully, even as I am fully known» (1 Cor 13:12). Education helps to foster this encounter with God, which changes the priorities at any Catholic educational institution.

The classical model aimed at virtue and at becoming fully man. Nevertheless, Christ, the Perfect Man, «fully reveals humanity to itself and brings to light its very high calling» (Paul VI, 1965a, section 22), which is conforming to his very image. Man's destiny is, then, not only human perfection but divine, which elevates the whole purpose of the liberal arts model: Man is not only capable of contemplating God but he can be in communion with Him; the harmony of the various powers of the soul is unified beyond human possibilities by the sacraments and God's help (Rowland, 2019); human virtues, the fulfillment of what a person can be, whether moral or intellectual, «are purified and elevated by divine grace» (Catechism of the Catholic Church, 1992, section 1810; Pieper, 2011); and God infuses theological virtues (faith, hope, and charity) into every faithful person, which «adapt man's faculties for participation in the divine nature» (Catechism of the Catholic Church, 1992, section 1812). So, the perfection of man reaches an unimaginable fulfillment, because it is not only natural but supernatural (Pieper, 2011).

There is a widening difference between what the Greeks and the Christians considered the highest virtue. Whereas the Greeks considered the highest

virtue to be wisdom, for Christians, it is love and charity (Topping, 2014). About that, Clement of Alexandria posited the virtue of *gnosis* as the highest one, which is related to wisdom but transcends it. *Gnosis* required a transformation of whole life through the contemplation and love of God through Christ, and that has as a consequence the living of the virtues, especially charity, which integrates the life of man (Sanguineti, 2003). So, «love is the beginning and end of education» (Caldecott, 2012, p. 14), because every person is loved by Christ unto the end (Jn 13:1), and, when they accept the call to live the same, charity changes the very depths of man, integrating the intellect, the will, the memory, the imagination, and all human capacities into the highest possible purpose (Rowland, 2019): the love for God and the fellow man in Him (Mt 22:36-40). Besides, charity animates the practice of every human virtue (Catechism of the Catholic Church, 1992), and it orders them and unites them, replacing wisdom as the unifying principle (Topping, 2014). And as John of Salisbury (2007) said, everything should aim at charity, even reading and studying (for example, the creation, knowing God by his deeds), acting or avoiding actions, everything is done «to the end that charity may be advanced» (p. 161).

What is more, there is a fundamental anthropological truth that classical education did not consider, and which was revealed by God: sin. The original sin committed by the first man is transmitted in a fallen state to all mankind, endangering the purpose of the liberal arts model (Pontifical Council for Justice and Peace, 2004). «Sin is an offense against reason, truth, and right conscience» (Catechism of the Catholic Church, 1992, section 1849), it leads to vice, and weakens the powers of the soul, because sin darkens the mind and the will to know and to do good (Stein, 2007). The classical *areté*, the attainment of wisdom, the unity of the human person, the commitment to the hard work of studying, the capacity to contemplate the good and God: everything is endangered by this inclination toward evil (Catechism of the Catholic Church, 1992). This is a very illuminating truth for any classical educator who is willing to offer a good education, because it helps to understand many of the issues that students have in their formation. However, it is an enlightening truth to know that sin «must not be separated from the consciousness of the universality of salvation in Jesus Christ» (Pontifical Council for Justice and Peace, 2004, section 120). So, despite these wounds to man's inmost self, the whole purpose of liberal education can be attained

because of the Resurrection of Christ. Every person, by participating in this Reconciliation, can put on the new man, and achieve his calling to divine perfection (Briel, 2020).

Finally, an education based on Catholic anthropology also considers the encounter and the relationship between the members of the educational institution as fundamental, a fact that is rooted in the Trinity itself (Pontifical Council for Justice and Peace, 2004). As a matter of fact, across the centuries, forming communities and fostering a relationship between students and teachers were part of classical education. The Sophists, the Academy, and the Lyceum were some examples of how a liberal education gathered students and teachers (Marrou, 1964). However, Revelation elevates this aspiration for communion. For instance, Schall (2007) said that the unity in diversity of the Trinity, the Creator, implies that «the very notion of “person” cannot be what it is unless it is open toward, [...] its complete reality is to be related to another» (p. 54). A profound relationship between students and teachers⁴ is essential in Catholic education because man has been created as a social being in his essence, being capable of communion (Pontifical Council for Justice and Peace, 2004). Newman (1905) said that a genuine education can only be offered through this encounter between the members of the educational community; so, the liberal arts model, renewed by Catholicism, not only considers this aspect as an accessory or optional but as fundamental to achieving its aims.

Renewal of the Liberal Arts Model: Unity of Knowledge and Catholic Worldview

The liberal arts model aimed at wisdom and the comprehension of reality attaining truth, and the trivium and the quadrivium were the tools to achieve this (Hugh of St. Victor, 1961; Clark & Jain, 2021). However, Revelation, taking into consideration these purposes, perfects and renews the model.

Classical education understood that truth is one, but for Catholic education, this unity is rooted in the Trinitarian God himself (Schall, 2007). Reality has a created order, which originated in a creational and personal act. God, giving existence to all that exists, gives a «metaphysical basis for the

4 Also, between teachers and between students themselves.

relations among all existing things» (Flores, 2020, para. 12), because the whole «world was made through Him» (Jn 1:10). There is a «comprehensive relatedness that undergirds creation» (Flores, 2020, para. 19), which correlates to the integration of every science and the whole truth attained personally by man. For that reason, man encounters truth, and this leads to the perfection of the intellect, which is «the power of viewing many things at once as one whole, of referring them severally to their true place in the universal system, of understanding their respective values, and determining their mutual dependence» (Newman, 1905, pp. 136-137). Every science contributes to this aim with the study of a certain aspect of reality, which is carried out by man (Newman, 1905). Thus, a liberal arts model renewed by the Gospel not only considers the aim of knowing reality and its principles, but understands that the whole reality is created, transcendent, and united in the Word, involving an encounter with the Truth (Jn 14:6).

Besides, this unity of knowledge considers the major topics «on which human reason employs itself: God, Nature, and Man» (Newman, 1905, p. 219), and this could reorganize the subjects of the liberal arts model. For instance, astronomy and music, part of the quadrivium, instead of being tools, could be part of this comprehensive view of reality. Astronomy places the mathematical observations of the universe into a system, and music studies the proportionalities that exist in the world (Clark & Jain, 2021), thereby, understanding nature, and the creation of God.⁵ Also, literature, as a way to deepen the complexity and mystery of man, his moral questionings and reasoning, enriches the comprehension of man. For that reason, while grammar, logic, rhetoric, and mathematics are still a preparation to approach reality, astronomy, music, and literature could be part of this universal system described by Newman. Even more, philosophy is not the only subject that lays the foundation and arranges the places of every other discipline (Newman, 1905), but also theology, which is even more perfect. Theology is «a reflective and scientific elaboration of the understanding of God's word in the light of faith» (John Paul II, 1998, section 64); so, the truths it studies, extend the range of knowledge possible for the human reason by itself, completing what every other science says (John Paul II, 1998; Newman, 1905). Philosophy and theology are deeply interrelated and are

5 Astronomy and the natural sciences are also a way of knowing God. See Rom 1:19-20.

both important to achieve this integration of knowledge, serving the other disciplines in their search for meaning (John Paul II, 1990), a fact that also reorganizes the classical liberal arts.

This introduces another new aspect that renews the classical model through Revelation: the complementarity of faith and reason. Faith, a supernatural gift, makes man «aware of the reality of the Divine Trinity» (Pieper, 2011, p. 38), thus, believing in God and believing all that He has revealed (Catechism of the Catholic Church, 1992). By faith we have a relationship with the truth, who is God himself (Jn 14:6), fostering the capacity to commit to Him and know Him. That perfects natural reason because the «truths arrived at through reason and (the) truths understood through Revelation are each rooted in a common source, the God who is Truth, and are therefore ultimately complementary to one another» (Briel, 2021, p. 19). Thereby, each discipline retains its integrity and its proper methods, and as far as it honestly searches for truth and the good, it cannot conflict with faith (John Paul II, 1990). Instead, faith enriches the vision of reality, because it is «granted the vision of the Logos» (Benedict XVI, 2008a, section 7), achieving not only a human worldview and a human understanding of reality but one enriched by the mind of Christ.

Hence, this unity of knowledge synthesizing faith and reason conforms to a Catholic worldview, which ultimately elevates the classical model. A worldview, a *Weltanschauung* is not a mere integration of every part of reality or every science, but it is a view of the total, even while it approaches the part (Guardini, 1994). Even though a classical education fosters the formation of a worldview, the Catholic *Weltanschauung* gives a specific meaning to this reality, which comes from faith (Giussani, 1995), grasping the fullness of its meaning in Christ. More precisely, it is the view of Christ, the way He knows the world, the criteria from which he judges every situation, and, in the end, the understanding of the whole life through Him (Guardini, 1994). This Catholic worldview is dynamic, even purifying and elevating any authentic cultural value and perspective, which reaffirms its transcendence in time and space (International Theological Commission, 1988). From this standpoint, the classical liberal arts worldview has a renewed foundation, which is based on faith and Christ himself.

Conclusion

In conclusion, this paper has researched how the classical liberal arts model is renewed by Catholicism. To achieve this aim, it applied two specific principles to it: Catholic anthropology and the unity of knowledge within the Catholic worldview. Accordingly, this transformation occurs, because the ultimate purpose of the model is new, specifically Heaven and the encounter with God. Even more, to be truly man means to be another Christ, which transcends any classical aspiration. Charity, not wisdom, is the highest virtue, and the Revelation of sin and the reconciliation in Christ illuminates the understanding of every student. This is a shift in anthropology, all the more because the community and the relationships among the members of the educational institution are not accessories but fundamental, a fact that is rooted in the Trinity.

Also, this renewal occurs, because the unity of knowledge is based on the creative and personal act of God in the Word. This comprehensive view reorganizes the subjects of the liberal arts model, having philosophy and theology as unifying components. The search for truth requires both reason and faith to achieve wisdom, and this conforms to a Catholic worldview, which is seeing the world as Christ would see it.

There are several practical applications of these assertions, as long as the identity and the vision of a Catholic liberal arts institution are renewed in its foundations. The priorities, the curriculum, the educational climate, the faculty formation, the hiring process, and the marketing strategy, all are deeply influenced by the principles of Catholic education. And even though it is not the purpose of this paper to address this practical aspect, the reflections and arguments of this research are guidelines for a posterior implementation, whether in the K-12 or the higher education sector.

References

- Aristotle (2011). *Aristotle's Nicomachean Ethics* (R. Bartlett & S. Collins, Trans.). The University of Chicago Press.
- Aristotle (1988). *Política*. Gredos.

Benedict XVI (2008a). *Lecture by the Holy Father Benedict XVI at the university of Rome «La Sapienza»*. Vatican.

Benedict XVI (2008b). *Meeting with Catholic educators. Address of his holiness Benedict XVI*. Vatican.

Briel, D. (2020, December 4). *In the likeness of Christ*. Prime Matters. <https://www.primematters.com/perspectives/likeness-christ>

Briel, D. (2021). *What we hold in trust*. The Catholic University of America Press.

Buckley, M. (2007). *The Catholic university as promise and project. Reflections in a Jesuit idiom*. Georgetown University Press.

Caldecott, S. (2009). *Beauty for truth's sake. On the re-enchantment of education*. Brazos Press.

Caldecott, S. (2012). *Beauty in the word. Rethinking the foundations of education*. Angelico Press.

Catechism of the Catholic Church (1992). Vatican.

Clark, K., & Jain, R. S. (2021). *The liberal arts tradition. A philosophy of Christian classical education*. Classical Academic Press.

Congregation for Catholic Education (1977). *The Catholic School*. Vatican.

Dawson, C. (2010). *The crisis of western education*. The Catholic University of America Press.

Flores, D. (2020, December 22). *The synthetic impulse in Catholic life*. Prime Matters. <https://www.primematters.com/perspectives/synthetic-impulse-catholic-life>

Gellius, A. (1968). *Noctes Atticae* (P. K. Marshall, Ed.). Clarendon Press.

Giussani, L. (1995). *The risk of education. Discovering our ultimate destiny*. The Crossroad Publishing Company.

- Guardini, R. (1994). *Unterscheidung des Christlichen. Gesammelte Studien 1923-1963. Band 1: Aus dem Bereich der Philosophie*. Grünewald-Schöningh.
- Hugh of St. Victor (1961). *The Didascalicon*. Columbia University Press.
- International Theological Commission (1988). *Faith and inculturation*. Vatican.
- Jaeger, W. (1943). *Paideia. The ideals of Greek culture. Volume II. In search of the divine centre* (G. Highet, Trans.). Oxford University Press.
- John of Salisbury (2013). *Metalogicon*. Brepols.
- John of Salisbury (2007). *Policraticus. Of the frivolities of courtiers and the footprints of philosophers*. Cambridge University Press.
- John Paul II (1990). *Ex corde ecclesiae*. Vatican.
- John Paul II (1998). *Fides et ratio*. Vatican.
- Lehman, J. (2022). The cave and the quadrivium: Mathematics in classical education. *Principia* 1(1), 63-74. <https://doi.org/10.5840/principia20229275>
- Marrou, H. I. (1964). *A history of education in antiquity*. The New American Library.
- McCoy, B. (2021). *Classical education: An attractive school choice for parents*. Manhattan Institute. <https://www.manhattan-institute.org/classical-education-attractive-school-choice-parents>
- Miller, M. (2006). The holy see's teaching on Catholic schools. In R. Topping (Ed.), *Renewing the mind: A reader in the philosophy of Catholic education* (pp. 357-376). The Catholic University of America Press.
- Newman, J. H. (1905). *The idea of a university*. Longmans, Green, and Co.
- Paul VI (1965a). *Gaudium et spes*. Vatican.
- Paul VI (1965b). *Gravissimum educationis*. Vatican.

- Perrin, C. (2004). *An introduction to classical education. A guide for parents*. Classical Academic Press.
- Pieper, J. (2011). *The Christian idea of man*. St. Augustine Press.
- Plato (1968). *The Republic of Plato* (A. Bloom, Trans.). Basic Books.
- Pontifical Council for Justice and Peace (2004). *Compendium of the Social Doctrine of the Church*. Libreria Editrice Vaticana.
- Rowland, T. (2019, October 13). St. Newman's idea of a Catholic university. An alma mater, not a foundry, mint, or treadmill. *The Catholic World Report*. <https://www.catholicworldreport.com/2019/10/13/st-newmans-idea-of-a-catholic-university-an-alma-mater-not-a-foundry-mint-or-treadmill/>
- Ruiz Sánchez, F. (2003). *Fundamentos y fines de la educación*. Ediciones del Verbo Encarnado.
- Sanguineti, J. J. (2003). *La antropología educativa de Clemente Alejandrino. El giro del paganismo al cristianismo*. EUNSA.
- Sayers, D. (1948). *The lost tools of learning*. Methuen & Co. Ltd.
- Schall, J. (2007). *The order of things*. Ignatius Press.
- Senior, J. (2008). *The restoration of Christian culture*. IHS Press.
- Stein, E. (2007). *La estructura de la persona humana*. BAC.
- Topping, R. (2014). *St. Augustine*. Bloomsbury Academic.
- Topping, R. (2015). *The case for Catholic education. Why parents, teachers, and politicians should reclaim the principles of Catholic pedagogy*. Angelico Press.

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 9, n.º 1, pp. 107-125, ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v9i1.1570>

Aprender a pensar: la pregunta
como profundización en el ser

Learning to Think: The Question
as a Deepening of Being

Gastón H. GUEVARA

Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina

gaguevara@email.unsl.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0006-8813-8742>

Recibido: 2023.09.04

Aprobado: 2023.10.10

Resumen

El siguiente escrito apunta a considerar la importancia de la pregunta en el acto educativo para aprender a pensar. Para abordar estos temas dividiremos el artículo en cuatro partes. En la primera abordaremos brevemente la temporalidad en la escuela desde la disyuntiva libertad-cautividad que indica directamente a la dualidad ocio-negocio, haciendo referencia a las diferentes actitudes y conceptos respecto del tiempo que se expresan en el término escuela. Luego, en el segundo punto, distinguiremos entre educación y adiestramiento, para después, en un tercer momento, comprender dentro de aquel adiestramiento la concepción burocratizante de la educación. Seguidamente, e ingresando al meollo de la cuestión, expondremos el fundamento ontológico y antropológico del preguntar, haciendo hincapié en la irrefutable presencia del ser y el carácter misterioso del mismo. En el punto número cuatro, y último, nos ocuparemos de la relación de correspondencia entre preguntar y pensar y de la gravedad del acto de pensar.

Palabras clave: educación, pregunta, pensar, ser, tiempo, escuela

Abstract

The following paper aims to consider the importance of questioning in the educational act of learning to think. To address these issues, we will divide the article into four parts. In the first, we will briefly address temporality in the school from the disjunctive freedom-captivity that directly indicates the duality leisure-business, referring to the different attitudes and concepts regarding time that are expressed in the term school. Then, in the second point, we will distinguish between education and training, and then, in a third moment, we will understand within that training the bureaucratizing conception of education. Next, and entering the heart of the matter, we will expose the ontological and anthropological foundation of questioning, emphasizing the irrefutable presence of being and its mysterious character. In the fourth and last point, we will deal with the correspondence between questioning and thinking and the gravity of the act of thinking.

Keywords: education, question, thinking, being, time, school

«Preguntar» debería ser un verbo que se conjugase con todos los pronombres; así como yo puedo, quiero y debo preguntar, tú, él y ellos deben querer y poder preguntar y de ese modo podamos entre nosotros preguntar y preguntarnos. Esta debería ser la tarea de la escuela, la tarea del docente, la tarea de los estudiantes. Por ello, consideramos que es preciso y necesario retomar la pregunta como punta de lanza en el acto educativo.

Ahora bien y como pudo el lector haberse percatado, hemos colocado al inicio del párrafo precedente el verbo deber en condicional —debería— porque nos parece que la escuela, en general, y el docente, en particular, no propician el tiempo necesario para que esta pregunta germine;¹ pues la temporalidad vivida en la escuela no es la propia de la escuela, lo que la niega en su misma esencia.

Para abordar estos temas dividiremos el artículo en cuatro partes. En la primera abordaremos brevemente la temporalidad en la escuela desde la disyuntiva libertad-cautividad, que indica directamente a la dualidad ocio-negocio, haciendo referencia a las diferentes actitudes y conceptos respecto del tiempo que se expresan en el término escuela. Luego, en el segundo punto, distinguiremos entre educación y adiestramiento, para después, en un tercer momento, comprender dentro de aquel adiestramiento la concepción burocratizante de la educación. Seguidamente, e ingresando al meollo de la cuestión, expondremos el fundamento ontológico y antropológico del preguntar, haciendo hincapié en la irrefutable presencia del ser y el carácter misterioso del mismo. En el punto número cuatro, y último, nos ocuparemos de la relación de correspondencia entre preguntar y pensar y de la gravedad del acto de pensar.

La escuela entre la libertad original y la cautividad actual

El término escuela, del griego *scholé* y del latín *schola*, significa *ocio*. Y este, a su vez, *tiempo libre*. Luego, la escuela, en su sentido original y originario,

1 No quitamos obligación al alumno en este impedimento de preguntar, pero sí entendemos que su responsabilidad es menor debido a que necesita de otro —el docente en tanto que causa eficiente extrínseca— para obrar.

es decir, esencial e histórico, es un lugar *apartado* en donde se vivencia² el tiempo libre.

Este *tiempo libre*³ tiene una doble faz, por un lado está *liberado* —apartado, separado— de la agitación cotidiana del trabajo, de la producción, de la utilidad, del reloj, de la agenda, del neg-ocio; y por otro lado, al estar libre de todo esto —de las necesidades primarias y materiales de la vida—, soy verdaderamente libre, es la libertad del espíritu que se ocupa de sí mismo, donde el tiempo es *mi* tiempo, destinado a mi formación, a dilatar mi espíritu, a la búsqueda y contemplación de la verdad, del bien y la belleza.⁴

Siguiendo una tradición que se remonta a Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás e incluso a San Benito y su *ora et labora*, Byung-Chul Han (2015) nos dice: «El ocio no tiene que ver con no hacer nada [...], está más allá del trabajo y la inactividad. Es una capacidad especial que debe ser educada [...]. El ocio remite al pensar como *theorein*, como contemplación de la verdad» (p. 126). Esta idea puede complementarse con la de Pedro Laín Entralgo (1960): «“Ocio” es la actividad no trabajosa ni utilitaria en que el alma humana logra su más alta y específica nobleza» (pp. 16-17). De ahí que la *scholé* sea «un tiempo liberado de las actividades de supervivencia y destinado al cuidado del alma» (Hernández de la Fuente, p. 85). Hay en común en estas tres citas un traspasar el umbral de la vida negociosa, que se ocupa de las cosas externas, para demorarnos en lo propio que atañe a la vida del espíritu: el ocio contemplativo.

2 «Vivencia [*erlebnis*] significa lo que tenemos realmente en nuestro ser psíquico; lo que real y verdaderamente estamos sintiendo, teniendo, en la plenitud de la palabra tener» (García Morente, 1992, p. 13).

3 Hay que decir, para evitar confusiones, que este *tiempo libre* difiere diametralmente de la idea moderna que se tiene sobre el mismo. Hodiernamente, el *tiempo libre* es una paradoja, ya que no es verdaderamente libre, sino que es utilizado a fines que lo atan a la cadena productiva.

4 No negamos aquí la importancia de satisfacer las necesidades cotidianas y vitales, de lo que hablamos es de darle su debido lugar, su debido orden jerárquico en la vida del hombre. Véase, por ejemplo, como M. Fabre trae a consideración la «utopía bachelardeana» como propuesta axiológica de una filosofía de la educación, en donde se expone claramente que la sociedad debe estar al servicio de la escuela, y no a la inversa (Houssaye, 2003, pp. 313 y ss.).

La *forma mentis* de nuestra época no logra comprender cómo una parte del tiempo se pierda y quede sin ser *productivo*, que no genere *algo*. Esta forma de pensar es el resultado de un largo derrotero histórico que se abre con la *modernidad*.⁵ En esta época se opera un *giro axiológico* notable respecto del ordenamiento jerárquico entre ocio y trabajo; esto como corolario de un *giro ontológico* que se desarrolla a partir del siglo XIII con Guillermo de Occam (1287-1347) y se incuba, como un cáncer, en el seno mismo de una escolástica decadente. Decimos que aquel giro depende de este, «pues de la particular concepción del ser depende el carácter de toda una época» (Caturelli, 1966, p. 411). Este giro ontológico, repetimos, se inicia con Occam y tiene sus correlatos en el protestantismo, en el calvinismo, en el racionalismo y en el naturalismo, desembocando todo esto, como los ríos en el mar, en el liberalismo. La característica general de esta cosmovisión, y de sus fuentes doctrinales, es la autosuficiencia del hombre respecto de algo que no sea su razón: se independiza de Dios, de la realidad, de la autoridad, etc. Como la razón ya no puede descubrir un orden objetivo externo a ella solo tiene un alcance práctico; como el orden sobrenatural desaparece los bienes de este mundo adquieren primacía; el resultado de ello es el afianzamiento de la ciencia empírica como dominio y transformación de la naturaleza.

La relación entre el hombre y naturaleza, y más específicamente, la relación entre el tiempo del hombre y el tiempo de la naturaleza se transforman drásticamente. Esto se consolida cuando la industrialización se instala como imperativo económico-temporal, obligando que el hombre, jadeante, siga el ritmo de los artefactos técnicos: «por primera vez el hombre asumió el durísimo trabajo de “hacer las cosas mejor y más deprisa que la naturaleza”» (Mircea Eliade, 1983, p. 153). El hombre que hasta entonces estaba ligado al transcurso natural del tiempo, se ve ahora atado al tiempo del reloj que vuelve al trabajo homogéneo, ordenado, eficiente. Concomitante a ello y considerando que es preciso descubrir los mecanismos que rigen a la Naturaleza porque de ellos depende el bienestar material del hombre, se debe optimizar el tiempo: se le impone al hombre una moral immanente, una

5 Usamos *modernidad* como categoría axiológica, que implica, ante todo, una cosmovisión, es decir, ciertos principios filosóficos (verbigracia, la negación del *ser*) que se proyectan al plano político, social, entre otros. Por tal motivo, verá el lector, que la modernidad así mentada pone sus cimientos mucho antes de la fecha asignada para separar tajantemente una edad de otra (Descubrimiento, Conquista y Evangelización de América en 1492 o la Caída del Imperio Romano de Oriente en 1543).

especie de ascética que instala como un *pecado* la idea de perder el tiempo. De ahí que se tergiverse el concepto de ocio, transmutándolo en sinónimo de pereza —que es, en la concepción clásica, un vicio opuesto al ocio—.

Observamos, entonces, que la relación con el tiempo sufre modificaciones considerables; el dispositivo económico-moral se impone como una coacción fortísima para que el hombre lo internalice y lo conciba como un *deber ser*, pues quien no es productivo no tan solo pierde tiempo, sino también dinero. Esta idea caló con tal profundidad (ayudada por la perspectiva calvinista), que el hombre quedó cautivo de un tiempo que le quita toda su dignidad creatural para convertirlo en una máquina, en una mercancía que se compra y vende en el mercado. Lo más funesto es que esa actitud frente al tiempo se torna hoy completamente *natural*, se ha internalizado de tal modo que la prisa y el vivir acelerado son valores loables y que el *demorarse* en algo es prácticamente morir. La vida carece de *sentido*, de tensión narrativa, de la posibilidad de concluir:

De ahí proceden el ajeteo y el nerviosismo que caracterizan a la vida actual. Se vuelve a empezar una y otra vez [...] porque ya no se es capaz de llegar hasta el final de una posibilidad [...]. Esta dispersión hace que el tiempo ya no despliegue ninguna fuerza ordenadora [...]. La gente se apresura, más bien, de un presente a otro. Así es como uno envejece sin hacerse *mayor*. (Han, 2015, pp. 26-27)

El tiempo no tiene asidero, no tiene armazón, no tiene centro, se despeña y precipita alocadamente hacia ningún lugar. Cómo conocer, cómo pensar, cómo amar, cómo educar si nada dura, si todo caduca y fenece sin florecer.⁶ Si las cosas no duran es imposible demorarse en ellas y la vida se convierte en un sitio donde predominan los turistas: rehúyen del detenerse y contemplar, simplemente sacan una foto y siguen como si nada, pasan frente a las cosas, pero nada les pasa, nada les conmueve, son incapaces de asombrarse y por ello mismo de abrirse al misterio de las cosas y conocer.

6 En atención a esto se puede observar cómo las personas en general y, particularmente, los *expertos* en educación, abogan por una escuela que vaya de la mano del progreso de la ciencia y la tecnología, por ese motivo cambian leyes, imponen nuevos planes de estudio, planificaciones y metodologías. Todo esto como consecuencia de haber confundido el fin de la educación, el fin del hombre.

Como forzosa consecuencia la *escuela moderna* desertó del *tiempo libre* y optó por un *tiempo cautivo*, el cual empobrece y empequeñece la vida del hombre, convirtiéndolo en siervo de la utilidad. Renegó de la *libertad* del espíritu y prefirió las cadenas de la producción. Desvirtuó el ordenamiento aristotélico, «estamos no ociosos (*a-scholia*) para estar ociosos (*scholé*)», por «estamos no ociosos para seguir no ociosos». Y si hubiese algún *tiempo libre* o cierta pausa o descanso, todo debe ser engullido por la lógica del trabajo, por el *totalitarismo del trabajo* al que se refiere Josef Pieper (2010) y que convierte al hombre en *homo laborans* (Han, 2015).

Esta noción afecta de lleno a la escuela, la cual se halla apresada en esta categoría temporal que no la deja ser lo que es: *locus amoenus* (Guevara, 2018) de descanso, del cuerpo, en primer e inferior lugar, y del alma, en segundo y superior lugar; y se convierte en un lugar de turismo, de paso, donde nada queda, nada perdura. Esto significa, ni más ni menos, que lo que hoy conocemos como escuela no es tal y que el proceso que en ella se lleva a cabo bajo los oropeles de *educativo*, es lisa y llanamente *adiestramiento* o, como lo hemos nombrado nosotros, *burocratización del saber*.

La escuela burocratizada: el estudiante adiestrado

Burocratizar el saber es reducirlo a un trámite, en el cual se resuelve una actividad administrativa. El conocimiento⁷ se convierte en información, y para acceder a ella solo son necesarias acciones repetitivas, procedimientos rutinarios que carecen de sentido para quien las realiza, y solo benefician a aquel o aquellos a quienes conviene este tipo de *educación*. Un beneficio que excluye a los que *habitan* el ámbito educativo y que convierte a la escuela en furgón de cola de intereses económicos e ideológicos.

Así mismo, los docentes que aceptan a sabiendas o por desgano este tipo de quehacer son funcionarios, personas que están al servicio de aquellos intereses y cuyo papel es el de llevar a término el trámite comenzado. De esta forma abandonan la noble vocación de formar y prefieren el facilismo del aprendizaje estandarizado, cuantificado y medido, que tiene su correlato fáctico

7 Conocer implica convivir con el saber, así lo ha dejado escrito Platón (2011, p. 439) en su Carta VII (341c): «Después de una larga convivencia con el problema y después de haber intimado con él, de repente, como la luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma y crece ya espontáneamente».

en la evaluación de resultado, la cual nos permite conocer cuánto *rindió* o cuán *eficiente* fue un alumno, pero no saber si efectivamente *comprendió*. La enseñanza y el aprendizaje no pasan de ser un lastre inútil. En consecuencia, se extirpa cualquier indicio de una floración interrogativa, porque esto —la pregunta sorpresiva, intempestiva, intrusa e indiscreta— haría tambalear la artificiosa y endeble estructura sobre la que se sostiene el sistema educativo y, por consiguiente, la *enseñanza* docente.

No negamos aquí que el docente posee cierto conocimiento sobre la disciplina que enseña, lo que queremos plantear es que ese conocimiento, si acaso no está muerto, al menos se halla en un profundo letargo, debido a que la vitalidad de la pregunta ha sido suprimida. Del mismo modo, lo que este docente limita no es tan solo el deseo de saber del estudiante sino también el suyo propio, ya que evita el desafío de profundizar un tema desde un ángulo distinto. Suele suceder, igualmente, que se propone un programa abarrotado de respuestas y carente de preguntas, y las preguntas que realiza no son verdaderas preguntas, sino que han sido burocratizadas, es decir, son respuestas artificialmente transmutadas para obtener el mismo resultado estandarizado de todos los estudiantes. Aquí la pregunta no es parte del proceso de conocimiento, sino un mecanismo que conduce, si es resuelto correctamente —por lo general, recurriendo a una *memorización mecánica*— a un resultado previsto: aprobar, obtener un certificado, un título, aunque no, ciertamente, formarse.

Desarraigar la pregunta conlleva anegar todos los caminos, destruir todos los puentes que me conectan con lo *otro* parcialmente desconocido. Es cierto que lo desconocido genera cierto temor —porque abandono lo que sé—, pero recorrer ese territorio inexplorado trae como consecuencia la ampliación de los horizontes y un verdadero conocimiento. Si este riesgo no se corre, si estos territorios no se exploran, el saber se estanca y, poco a poco, comienza el proceso de putrefacción.

Si no hay preguntas se hace imposible un verdadero estudio; este significa, según su raíz latina —*studeo*—, ‘aplicarse a’, ‘ocuparse de’, ‘entregarse a’, y, en definitiva, pensar —definir, analizar, relacionar, sistematizar, criticar, sintetizar— y cuando uno memoriza mecánicamente *repite como loro*, no se ocupa, ni se aplica, ni se entrega a lo que lee y/o escucha, porque no lo toma como algo íntimo y personal, sino como algo extraño a sí. Esta situación —la de la

pregunta excluida— vivida en muchas aulas se reproduce constantemente porque es sencilla de llevar a cabo, resulta cómoda y evita el *riesgo* de pensar.

¿Cuáles son algunas de estas situaciones que se presentan en el aula y evaden el pensar? Son esas donde la enseñanza no penetra en lo más mínimo en la impermeable inteligencia del estudiante. El carácter instrumental del conocimiento hace que el estudiante se aburra —lat. *aborrir, adhorrere*—, es decir, que tenga *horror de* lo que se le pretende enseñar y lo sienta como un peso. Esto trae como consecuencia que la relación enseñanza-aprendizaje se trunque, pues el estudiante no toma, no agarra, no hace propio el conocimiento, no es partícipe de su educación. La enseñanza en este caso no ha sabido mostrar —lat. *insignare*— la profunda y misteriosa realidad que provoca *asombro* y que es la causa por la que tenemos deseo de saber —sabiduría—.

Sócrates nos había advertido de esta enseñanza vacía y sin sentido, cuando expresaba que la instrucción exhortativa o por amonestaciones escaso provecho lograba y solo se hace operante por medio de la refutación que suscita vergüenza y purificación de aquella ignorancia que cree saber, cuando nada sabe (*Sofista*, 230a, 230d y 229c).

El fundamento ontológico y antropológico del preguntar

Si hay algo de lo cual no puedo dudar es que hay ser. Partimos, entonces, de la aseveración metafísica de que el ente es lo primero que concibe nuestro intelecto con plena claridad, el ente es de-velado y aprendido por la inteligencia. El ente es *patencia* y la inteligencia facultad que puede conocerlo. Luego, el hombre es capaz de pensar-conocer el *ser*. No obstante, como dice Caturelli (1963), esta presencia del ser «no implica, necesariamente, un saber reflexivo acerca de la misma, lo que es propio del filósofo; simplemente, es un no poder no estar *en* la presencia del ser en cuanto el ser es *todo* en lo cual me encuentro inscripto» (p. 15). La distinción que marca nuestro autor es crucial para entender cabalmente la diferencia entre pensar y no pensar, y el papel del docente/filósofo como motivador, es decir, aquel que mueve —en tanto causa eficiente segunda— al otro a actuar/pensar.

Ahora bien ¿cómo es posible que el ser humano en tanto que abierto al ser y en presencia de él no pueda pensarlo y caiga sobre sí el velo de lo indiferente? Este *olvido* es posible en cuanto nos hallamos espiritualmente en una

medianía y estamos llamados constantemente por la faz útil de las cosas, de modo que estas cosas pierden pronto el brillo propio del ser. Pieper (2010) dice que el espíritu se aburguesa, a saber, «las cosas que encuentra ya no le son transparentes [...]. Lo asombroso ya no tiene lugar» (p. 121). El hombre de negocios de *El Principito* que mide, cuenta, clasifica y registra las estrellas es un buen ejemplo de aquel que ha *olvidado* —aunque se halle presente— el brillo del ser. Aquel que se queda en la faz útil de las cosas, en la inmediatez de los entes que *sub-ponen* el ser son prisioneros de las apariencias, como bien lo ha enseñado Platón en su exquisita y rica *Alegoría de la Caverna*. Mas, en esa misma escena, expone que la *libertad* consiste en el abandono de las tinieblas dirigiéndose por el camino escarpado a la luz del ser.

En la misma línea de lo anterior, y complementando el pasaje de la alegoría, en el *Teeteto* (Platón, 2007b) existen unas cuantas líneas (174a-175e) que ilustran cabalmente la diferencia entre el esclavo de las apariencias y el hombre libre:

Es lo mismo que se cuenta de Tales, Teodoro. Éste, cuando estudiaba los astros, se cayó en un pozo, al mirar hacia arriba, y se dice que una sirvienta tracia, ingeniosa y simpática, se burlaba de él, porque quería saber las cosas del cielo, pero se olvidaba de las que tenía delante y a sus pies. La misma burla podría hacerse de todos los que dedican su vida a la filosofía [...]. Pero, querido amigo, cuando consigue [el filósofo] elevar a alguien a un plano superior y la persona en cuestión se deja llevar por él, el resultado es muy distinto [...]. Suspendido en las alturas, sufre de vértigos y mira angustiado desde arriba por falta de costumbre. Su balbuceo y la perplejidad en la que cae no dan que reír a las tracias [...], pues ellas no perciben la situación en la que se halla, pero sí a todos los que han sido instruidos en principios contrarios a la esclavitud [...]. Ha sido educado realmente en la libertad y el ocio, es precisamente el que tú llamas filósofo. (pp. 234-238)

Es libre, entonces, el que penetra en las hondonadas del ser, o en el caso de la alegoría platónica, el que asciende por el escarpado camino. Este es un proceso gradual que muchas veces supone *dolores* que es preciso soportar para avanzar, por medio de la pregunta filosófica, en el develamiento paulatino del ser, que en sí mismo es inconmensurable, y por ello mismo,

misterioso.⁸ El ser no es ya «una paradójica no-presencia de lo presente» (Caturelli, 1963, p. 19), muy por el contrario, es la «presencia de-veleda por el espíritu» (Caturelli, 1963, p. 19). La conciencia del ser y de sí mismo está ahora readquirida críticamente, el ser ya no está velado por las sombras de la cotidianidad y de mi propia mediocridad, sino que su rostro está vuelto hacia mí y puedo *descubrirlo*. Este es el punto culmen del conocer porque el ser en cuanto des-cubierto, de-velado, es la verdad: «Descubrir el ser es verlo como la verdad; y el ser mismo, en cuanto es lo apareciente en total es la verdad. Este es el momento en el cual el hombre comienza a pensar» (Caturelli, 1963, p. 19). Redonda definición y distinción nos hace el filósofo argentino acerca de lo que es pensar. El ser está ahí, presente, mas solo el verlo —*theoría, contemplatio*— nos permite *descubrirlo* y descubrir la verdad. El pensar está atado a la verdad. Esta trilogía ser-verdad-pensar tiene como corolario ser libres. Una libertad que se halla a una distancia inconmensurable de aquellos que, como la esclava tracia, no se preocupan del ser ni de sí mismos.

De ahí que «solamente la interrogación filosófica y crítica por el ser en total rompe esta aparente no-presencia y posibilita una penetración crítica del ser como tal en lo que consiste, precisamente, el pensar más radical y, en el fondo, todo auténtico filosofar» (Caturelli, 1963, p. 17). Idéntica consideración es la que hace Josef Pieper (2010) cuando plantea que es la pregunta filosófica la que rompe, quiebra y trasciende el mundo totalitario del trabajo⁹ y, de esta manera, el hombre «experimenta el carácter no definitivo de ese mundo de las preocupaciones diarias» (p. 92). Esta, podríamos decir, es la verdadera educación para la libertad, pues se ocupa de lo verdaderamente humano, que es lo divino en él. Solo la verdad hace libre al hombre, pues lo ordena a su perfección.

8 Cuando decimos *misterio* no hacemos referencia a oscuridad sino a lo contrario; el misterio es un *exceso de luz* y por ello nos ciega hasta que podamos soportar algo de su luz. Lo mencionado se puede apoyar en aquel argumento de Aristóteles (2011), en *Metafísica* (II, 1, 993b) que dice: «En efecto, como los ojos del murciélago respecto de la luz del día, así se comporta el entendimiento de nuestra alma respecto de las cosas que, por naturaleza, son las más evidentes de todas» (p. 111). Más adelante hablaremos del carácter misterioso de la realidad y del papel crucial que juega en el pensar.

9 A la pregunta filosófica, como trascendente al día de trabajo burgués, adiciona Pieper la oración, el amor, la muerte.

Este ser, develado, mas no agotado, se descubre paulatinamente y es el motor de toda investigación, que supone, a su vez, *plantearse preguntas* que nos pongan en camino, en viaje¹⁰ hacia la contemplación definitiva de la verdad. De ahí que no hay presencia de la verdad sin ser develado, ni pensar sin ser.

Adentrémonos ahora en el carácter inconmensurable, inefable e indecible del misterio del ser.

Existen dos modos de mirar el mundo, dos maneras de conocer la realidad.¹¹ Expliquemos esto. Por un lado nos encontramos con el *conocimiento matutino*, que al mirar las cosas las ve en el Verbo de Dios, cargadas de misterio y de sentido sobrenatural; por otro lado nos encontramos con el *conocimiento tenebroso*, que es el mirar las cosas no en Dios, no en sí mismas, sino para el conocedor, encerrándose en la inmanencia de la propia conciencia. Entre estos dos media el *conocimiento vespertino*. Éste es un conocimiento de transición. Si conociendo las cosas se eleva la mente a Dios, el conocimiento se despierta a la luz matutina. Si, por el contrario, se posa y desea permanecer en las cosas, el conocimiento se vuelve noche. No existe ámbito que se halle al margen de estas formas de mirar. (Guevara, 2017, p. 23)

Decimos esto, ya que el preguntar es también el resultado de esa mirada lanzada al mundo. Es decir, el preguntar será diverso si contemplo al mundo en clave misteriosa o si observo al mundo en clave *cientificista*, donde el hombre se convierte en un amo despótico de la naturaleza y procura transformarla.

La primera forma de preguntar es filosófica, pues nace de la humildad de reconocer que en las cosas hay más de lo que uno puede ver, que la realidad no es algo puramente fenomenológico. El mirar aquí ya no es puramente sensible, sino que implica una operación del intelecto. Es la inteligencia que pugna por «leer dentro» —*intus legere*— del objeto que se le presenta. Digámoslo así: los datos sensibles se encuentran ahí, no atraen nuestra atención, pero de pronto algo pasa frente a la fachada del espíritu que sale de lo corriente,

10 Veremos más adelante que este viaje supone peligros. El más dificultoso de ellos es el pensar mismo que puede traer consigo, como le ocurrió a Sócrates, el riesgo de perder la vida.

11 No sirve de fuente para este análisis la obra del Dr. Rafael Breide Obeid (2010, pp. 105-116).

y de lo ordinario surge una luz, algo nos sacude, nos saca del letargo de la costumbre y el olvido, una silueta, hasta entonces oculta a la mirada, nos *admira*. En principio, se sugiere como un conocimiento negativo: un *no saber explicarnos* cómo ella sea posible, y a propósito, darnos cuenta de nuestra propia ignorancia. Por tal motivo consideramos que en el asombro, como constitutivo de él, la mirada se abre al misterio del ser, a la luz insondable e inagotable del ser. La primera actitud, entonces, es un *enmudecer*¹² frente a lo que se presenta. Luego de esta primera excitación de la inteligencia, y de ese reconocer la ignorancia en la que se encuentra, el deseo natural de saber impulsa a penetrar ese objeto que nos causó tal admiración, a conocerlo, a ejercer el saber científico. Entonces ese primer momento *negativo* no es resignación, sino un estar *en camino*. Quien se asombra, es cierto, se queda un instante sin palabras, pero inmediatamente se pone en búsqueda. Hay un anhelo por saber. Es más, no solo no hay resignación, sino que del asombro proviene la alegría: expresión del amor antes de que se haya hecho posesión de lo amado: «La alegría de quien se asombra es la alegría de un principiante, de un espíritu siempre dispuesto y en tensión hacia algo nuevo e inesperado» (Pieper, 2010, p. 126). Al asombrarnos, la realidad se revela capaz de darnos algo más de lo que los comunes ojos pueden apreciar, claro que nunca podremos agotarla o comprenderla totalmente, pero somos capaces de penetrar en sus arcanos más y más.

Por otra parte, la realidad, nos dice Pedro Laín Entralgo (1957, p. 484), «es a la vez misterio y problema [...]. Una misma realidad será misterio para mí cuando la vea asombrosa e inagotable, y problema cuando la mire como inteligible y resistente». El énfasis que ha puesto el autor sobre la simultaneidad con la que se presenta la realidad nos marca el sentido profundo e inabarcable de la misma y, al mismo tiempo, el deseo natural del hombre por saber. En otras palabras, del asombro frente a la realidad nace el deseo por saber. Es aquí, en el segundo momento —positivo—, en el cual el mundo se vuelve *problemático*, tan pronto como salgo del éxtasis que ha producido el asombro pronuncio las palabras interrogativas que me muestran un aspecto más profundo de la realidad: *¿qué es esto?* Se advierte así que el hombre ha transitado de lo puramente fenoménico al mundo de las esencias. He aquí el

12 Decimos *enmudecer* porque la raíz latina de misterio es *myo*, que significa *yo cierro*, en este caso sería *cerrar los labios*, *enmudecer*. Es ser incapaz de proferir palabra, pues lo que se presenta no puede ser encerrado en un vocablo (Corominas, 1987, p. 398).

fundamento del preguntar. La pregunta es el puente *necesario* que se transita entre la realidad misteriosa y la realidad problemática. Y esto supone realizar una actividad propia de la naturaleza humana: *pensar*.

Preguntar para pensar y de su gravedad

Pensar, desde luego, implica cierto orden a la hora de abordar algún objeto y es propio de la lógica conocer los principios generales del pensamiento; concomitante a esto es preciso poner en acto el pensar o, en otras palabras, aprender a pensar se hace pensando. No hay mejor manera de enseñar a pensar que involucrar a los alumnos en este *acto*, que, aunque natural, debe ser puesto en movimiento por un agente externo; no basta la exhortación a pensar sino que es necesario hacerlos participe de esa *vocación de ser*. Por consiguiente, es preciso el método, el hábito del pensamiento riguroso para que los conocimientos cobren un sentido y no sea simplemente una yuxtaposición de informaciones (Guevara, 2021), pero aún a ello debe estar el ejemplo y el ejercicio del pensar.

Decía Jaime Balmes (1976):

Los jóvenes no son únicamente tablas donde se hayan de tirar algunas líneas que permanezcan allí inalterables para siempre, sino campos que se han de fecundar con preciosa semilla [...] conducir por camino llano y amaestrar al propio tiempo en andar por senderos escabrosos [...] inspirar vivo entusiasmo, despertar en el talento la conciencia de las propias fuerzas. (p. 142)

Fecundar, conducir, inspirar, despertar. Una enseñanza así concebida hace al otro, al educando, capaz de autoconducirse hacia las cotas de perfección propias de su naturaleza humana. La enseñanza así entendida se asemeja a la tarea de un partero del alma, para que ese alumno tenga un segundo nacimiento, a saber, a la vida del espíritu, a la verdadera libertad. De esta manera el que hasta antes era alumno se convierte ahora, por la comunión en la verdad, en discípulo, el cual «piensa y escucha y sigue la vocación del ser con la ocasión de la palabra o el libro del maestro» (Caturelli, 1966, p. 284).

Por ello enseñar a preguntar debería ser una de las más importantes tareas en el acto educativo. Porque consiste en un desafío tanto para el educador como para el educando. Respecto al primero, saca del letargo los saberes

adquiridos y pone en tensión sus capacidades. En relación al segundo, estimula su imaginación, su creatividad y lo pone cara a cara con el objeto de conocimiento. Como bien puede verse, no es una posición cómoda para ninguno de los dos, pues se corren de su *zona de confort* para colocarse a la intemperie, donde las seguridades dejan paso a las incertidumbres y lo conocido a lo ignorado, mas amplían la perspectiva personal y tienden un puente con el otro, al cual pregunto. Porque preguntar, siguiendo su sentido etimológico, es sondear el alma del otro para saber si, eventualmente, allí se encuentra la repuesta que espero. Y esa respuesta recibida me modifica, me transforma:

Saber la respuesta es para mí un nuevo modo de «ser»; mi pregunta expresa una pretensión de «ser» [...]. Un modo de ser intelectualmente más elevado y satisfactorio que aquel que había servido de estímulo y plinto a su inicial interrogación. (Laín Entralgo, 1957, pp. 487-488)

Por lo tanto, la pregunta tiene un valor mediador, no es un fin en sí misma. Y si es verdad que una respuesta puede llevar a otra pregunta, esta es formulada para ser respondida. Nadie pregunta sin buscar una solución a su interrogación, a menos que no desee saber la respuesta.

Preguntar no es algo excepcional o que se realiza sobre objetos excepcionales, sino, por el contrario, es connatural. Aunque ciertamente lo más difícil es comenzar a preguntarse por lo cotidiano, por lo que nos parece común, en el caso de la escuela, resulta muy complicado preguntarse por las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, pues ello conlleva abandonar el suelo firme del convencionalismo, al cual estamos atados. Solo llevando esto a la práctica se hará posible la vivencia de la pregunta y desbaratar la burocracia del saber.

Buen ejemplo de docencia y de desbaratamiento de la burocracia del saber son los diálogos socráticos. El maestro de la Hélade, fiel al destino que le ha señalado el dios, busca y espera a aquellos que tienen fecunda el alma para interrogarlos, examinarlos y, también, refutarlos; el fin que persigue no es otro que el que se conozcan a sí mismos (*epimeleia heautou*) y de esa manera, al verse librados de los grillos de la ignorancia culpable, pensar la verdad.

El medio que utiliza el *Partero griego* no es otro que la pregunta, que es «un método de enseñanza y de instrucción, pero de una instrucción activa que se

ejerce sin que lo parezca, como estímulo, como guía y sugestión disfrazada» (Mondolfo, 1959, p. 33). Sócrates se presenta aquí como maestro, pero también se logra distinguir la figura de médico y de partero; en el primer caso, usa la palabra como ensalmo para curar el alma «de donde arrancan todos los males y bienes para el cuerpo y para todo el hombre» (Platón, 2010, p. 126); en el segundo caso, usa de la pregunta como *oxitocina* que provoca los dolores de parto para así poder *dar a luz* la verdad. En cada uno de los momentos el discípulo se halla involucrado, porque se trata de su relación —la de su alma— con el maestro y la verdad.¹³

Tal es la alta misión del docente, la fascinante misión del docente, la vocación del docente: hacer pensar, hacer convivir con la verdad, hacer elevar los ojos del alma, lograr una *conversión*, hacer que aquel a quien se forma pueda decir en su fuero interno, con cierto fundamento real: «yo sé quién soy» (Lafín Entralgo, 1960, p. 318), logrando que «elija libremente autoconducirse hacia el bien, la verdad y la belleza» (Ballesteros, 1987, p. 57).

Pensar, cuando verdaderamente se llega a realizar, consiste, por el mismo hecho que es descubrimiento progresivo de la verdad, en un ponerlo todo en cuestión.

Quien piensa auténticamente debe poner todo en cuestión desde sus mismas raíces: todo «cae» y se reedifica desde dentro. Y esto siempre tiene un riesgo. Pero si no es así, no se piensa. Y si no se piensa, tampoco se enseña ni se aprende. (Caturelli, 1966, pp. 273-274)

Si el docente se limita a transmitir, todo parece al fin resuelto, tan solo queda apilar cajas en los estantes desocupados. Así no se enseña a pensar. Hay que incentivar el ejercicio del pensar por medio del interrogante, llevar al alumno por los caminos que él y que los autores que él leyó tuvieron que transitar para poder alcanzar este punto en donde se encuentra ahora. Si esto no está presente, es imposible que alguien entienda algo y todo se vuelve repetición por parte del alumno y un monólogo por parte del docente, pues el alumno ya no es otro capaz de pensar. Un docente así —Dios nos guarde de ello— hace del alumno una grabadora. Si no hay diálogo hay una imposibilidad

13 Este arte de preguntar y responder debe evitar a toda costa convertirse en un debate sofístico. Es preciso seguir el consejo de Platón (2007a, p. 379) respecto a la enseñanza de la dialéctica (*La República*, 539b).

metafísica de aprender, pues el diálogo instituye la comunidad racional de las personas y proporciona el marco adecuado para:

Las preguntas y respuestas, las réplicas y contrarréplicas; [de esta manera] resaltan los equívocos y las ambigüedades que encierran nuestras opiniones particulares, las que repetimos de la opinión pública y las que recogemos a nuestro paso por las aulas en nombre del cientificismo de moda. (Genta, 2017, p. 47)

En esto radica *pensar* y la palabra magisterial debe obrar en el alumno el estímulo necesario para el cuestionamiento. Cuestionamiento que parta desde la humildad y el entusiasmo del verdadero saber, no desde las profundidades nebulosas del creer que todo lo sé.

Conclusión

Pensar y preguntar, como hemos visto, se exigen mutuamente y, por lo mismo, se oponen a la burocracia del saber y necesitan de una temporalidad diversa a la que hoy campea en las aulas; pensar y preguntar implica intrínsecamente pensar-se y preguntar-se, desbaratar lo dado y edificar desde dentro el saber presentado: conociendo el camino recorrido por un autor, pero también buscando el propio camino, siendo causa eficiente del propio proceso de conocimiento; pensar y preguntar es romper la cadena de montaje, en la cual está inserto el saber en la escuela; pensar y preguntar supone, también, un vínculo con otro, la relación «yo-tú» que se presenta entre el maestro y el discípulo es crucial para fomentar la libertad de la pregunta, para que por medio de esta se logre pender de la verdad y, como corolario, el conocimiento de sí, la autoposesión de sí.

Se nos hace patente así la necesaria reforma de la escuela, es decir, darle de nuevo su forma original, que no es otra que el ocio contemplativo. Esta es la tarea de la educación en general, mas es la tarea personal y diaria del docente, que, por medio de la vivencia del ocio, pueda hacer crecer en la mirada del discípulo una chispa de eternidad.

Referencias

- Aristóteles (2008). *Ética Nicomáquea* (Julio Pallí Bonet, Trad.). Del Nuevo Extremo.
- Ballesteros, J. C. P. (1987). *Introducción al saber pedagógico*. Itinerarium.
- Balmes, J. (1976). *El Criterio*. Sopena.
- Breide Obeid, R. (2010). *Teología Política según Gueydan de Roussel*. Gladius.
- Caturelli, A. (1963). *La Universidad. Su esencia, su vida, su ambiente*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Caturelli, A. (1966). *La filosofía*. Gredos.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3.^a ed.). Gredos.
- Eliade, M. (1983). *Herreros y alquimistas*. Alianza.
- Genta, J. B. (2017). *El filósofo y los sofistas* (2.^a ed.). Buen Combate.
- Guevara, G. (2017). *Arte y cristianismo. Entre el misterio y la belleza*. Centro de Estudios «Rigans Montes». <https://ceerigansmontes.files.wordpress.com/2019/06/arte-y-cristianismo.-entre-el-misterio-y-la-belleza.-coleccion3b3n-aquinas-1.pdf>
- Guevara, G. (2018). La escuela como locus amoenus. *Entrevistas*, 8(10), 1-9. http://www.isnsc.com.ar/Revista/edicion_010/edicion10.html
- Guevara, G. (2022). El hábito de pensar universitariamente. *Persona & Cultura*, 18(18), 73-86. <https://doi.org/10.36901/persona.v18i18.1434>
- Han, B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse* (P. Kuffer, Trad.). Herder.
- Hernández de la Fuente, D. (2012). La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (747), pp. 77-99.

- Houssaye, J. (2003). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. EUDEBA.
- Laín Entralgo, P. (1957). *La espera y la esperanza: historia y teoría del esperar humano*. Revista de Occidente.
- Laín Entralgo, P. (1960). *Ocio y trabajo*. Revista de Occidente.
- Mondolfo, R. (1959). *Sócrates*. EUDEBA.
- Pieper, J. (2010). *El ocio, fundamento de la cultura* (J. F. Franck, Trad.). Librería Córdoba.
- Platón (2007a). *Diálogos IV* (Conrado Egger Lan, Trad.). Gredos.
- Platón (2007b). *Diálogos V* (M^a I. Santa Cruz y otros, Trads.). Gredos.
- Platón (2010). *Diálogos* (Emilio Lledó Íñigo, Trad.). Gredos.
- Platón (2011). *Diálogos y Cartas* (Juan Zaragoza, Trad.). Gredos.
- Saint-Exupéry, A. (1967) *Obras completas*. Plaza & Janés.

COLABORARON EN ESTE NÚMERO

Daniela BUSSALLEU es licenciada en Comunicación por la Universidad de Lima (Perú), donde su tesis recibió la calificación *summa cum laude*. Ha trabajado en la Escuela del Ministerio Público para la Fiscalía de la Nación y en el Instituto de Investigación Científica (IDIC) de la Universidad de Lima. Actualmente es maestranda en Psicología Comunitaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus líneas de investigación comprenden la comunicación, educación y participación ciudadana.

Julio-César MATEUS es doctor en Comunicación por la Universitat Pompeu Fabra (España) y magíster en Estudios Avanzados en Comunicación Social por la misma casa de estudios. Asimismo, es magíster en Comunicación y Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (España) y licenciado en Comunicación por la Universidad de Lima (Perú). Ha ejercido la docencia universitaria en la Universidad del Pacífico (Perú), la Universidad Casa Grande (Ecuador), la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universitat Pompeu Fabra. En el año 2022 realizó una estancia postdoctoral en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Durante tres años fue secretario ejecutivo de Felafacs. En la actualidad es profesor asociado en la Universidad de Lima, donde también coordina el grupo de investigación CEC-IDIC, y dirige la revista *Contratexto*. Al mismo tiempo, es asesor estratégico de la Fundación Telefónica Movistar. Sus investigaciones abordan las relaciones entre culturas digitales y educación, la alfabetización mediática y las teorías de la comunicación.

José E. GARCÍA es licenciado en Psicología por la Universidad Católica de Asunción (UC), en Paraguay. Ha sido docente en la Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay). En la actualidad es docente en la Universidad Autónoma del Paraguay, así como en la UC. Sus intereses de investigación comprenden la historia de la psicología en Paraguay y en América Latina, la psicología evolucionista, la formación del psicólogo y las relaciones entre psicología política.

Ignasi DE BOFARULL es doctor en Pedagogía por la Universitat Internacional de Catalunya (UIC), en España, y licenciado en Geografía e Historia por la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Ha sido profesor de secundaria durante más de veinte años. En la actualidad se desempeña como profesor titular de Sociología de la Familia y la Educación en la UIC. Sus investigaciones abordan los temas de alfabetización digital y educación del carácter.

Ha publicado diversos artículos y, entre otros, los libros *Enganchados a las pantallas* (2002) y *Ocio y tiempo libre: un reto para la familia* (2005). Sus líneas de investigación son la educación en el hogar, parentalidad, y narrativa familiar.

Giancarlo VERA es candidato a doctor en Educación por la University of Mary (Estados Unidos), magíster en Administración Estratégica de Empresas por la Pontificia Universidad Católica del Perú y licenciado en Educación por la Universidad de Piura (Perú). Además, cuenta con un MBA por la Maastricht School of Management (Países Bajos). Se ha desempeñado como subdirector de Upper School en el Colegio San Pedro (Lima), donde también ha sido coordinador del Bachillerato Internacional. Hoy en día es docente en la Universidad Católica San Pablo (Arequipa), donde también ha ejercido como coordinador de Excelencia e Innovación Educativa. Actualmente es director del Departamento de Educación en dicha casa de estudios. Sus intereses abarcan la educación católica, los fundamentos de la educación y los modelos curriculares.

Gastón H. GUEVARA es profesor y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), en la Argentina, y especialista en Filosofía con Niños y Jóvenes por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Es miembro fundador del Centro de Estudios Educativos Rigans Montes, y director de *Aquinas. Revista de Educación*. Actualmente se desempeña como jefe de trabajos prácticos en las asignaturas de Filosofía de la Educación y Epistemología en la UNSL, en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Ciencias de la Educación.

LIBROS LLEGADOS
A NUESTRA REDACCIÓN

NOT, L. (2017). *Pedagogías del conocimiento* (S. R. Madero Báez, Trad.; 2.^a reimpr.). Fondo de Cultura Económica, 495 pp., ISBN: 978-607-16-5045-0.

¿Qué nos une como peruanos? Memorias. (2022, agosto). I Congreso de Peruanidad, Arequipa, 184 pp., ISBN: 978-612-4353-80-2.

SAAVEDRA, J. (2023). *Estamos tarde. Una memoria para recobrar la educación en el Perú*. Debate, 319 pp., ISBN: 978-612-50-6809-5.

SÁNCHEZ MORENO IZAGUIRRE, G. (2016). *Construyendo la carrera del maestro: Perú 2001-2014*. Arteidea, 280 pp.

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

Instrucciones para autores

Educationis Momentum (ISSN: 2414-1364) es una revista de carácter científico editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo —especulativos o empíricos— que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones. Está dirigida a especialistas, académicos, delineadores de políticas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares, y estudiantes de Educación o ciencias afines.

En su primera etapa, la revista se publica anualmente, en diciembre. Este número (volumen 9, número 1) es el último que se publicará en papel. Desde el año 2024 solo permanecerá la versión electrónica (ISSN: 2517-9853) que, como siempre, es de acceso gratuito en <<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum>>.

Trabajos publicables

Educationis Momentum recibe trabajos originales —escritos en castellano, inglés o portugués— de la siguiente naturaleza:

- Informes de investigaciones básicas o aplicadas.
- Ensayos científicos.
- Reseñas de publicaciones sobre educación con una antigüedad no mayor a dos años a la fecha de remisión; las reseñas deberán estar firmadas por un solo autor, salvo autorización solicitada al editor.
- Cartas al director: misivas o comentarios breves que procuren el debate a partir de réplicas a artículos aparecidos en la revista o comentarios de sucesos relevantes del mundo educativo nacional o mundial.

La exigencia de originalidad implica que los trabajos no deben haber sido publicados previamente —en cualquier formato— en idioma alguno. Mientras esté en proceso de evaluación o de edición, no deberán ser remitidos a ninguna

otra publicación, so pena de ser rechazados definitivamente, al margen del veredicto de terceras publicaciones.

Los trabajos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores, de modo que la revista no se hace responsable —ni moral ni legalmente— por los contenidos presentes en ellos.

Proceso de publicación

En ningún caso el acuse de recibo de un trabajo remitido a la revista implica su necesaria publicación. Los trabajos seleccionados son sometidos —mediante el sistema de doble ciego— a la revisión de hasta tres revisores, nacionales o extranjeros, expertos en el tema o en temas afines. Además de la calidad científica, para la aprobación de los textos se tomará en cuenta criterios como una redacción clara y correcta, la observación de criterios éticos usuales en investigación, y la obediencia a las normas expuestas aquí. La decisión de los jueces es inapelable, salvo casos de grave y expresa injusticia.

Los trabajos deberán enviarse por correo electrónico en formato compatible con MS Word®. Las imágenes y gráficos deben ser presentados con baja resolución en el texto (en los lugares donde se desea que aparezcan);¹ de ser aceptado el artículo, deberán ser enviados en alta resolución (300-600 dpi) en archivos independientes de formato PNG. Para la composición del manuscrito se deben seguir las pautas de formato determinadas por la 7.ª edición del *APA Style (Manual de publicaciones de la American Psychological Association)*. Tenga en cuenta que el uso del APA Style es un criterio de calificación de los evaluadores.

En la medida de lo posible, los trabajos deberán tener las siguientes secciones:

1 Si bien se hace lo posible, por razones de espacio la revista no puede garantizar que estos serán publicados necesariamente en el lugar donde el/los autor/es señalen.

	Empírico	Ensayo	Reseña	Carta al editor
Título en idioma original	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario 	<ul style="list-style-type: none"> • Título del libro en el idioma en que se leyó el texto (se debe incluir datos editoriales e ISBN) 	<ul style="list-style-type: none"> • Opcional
Título en inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplica 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario si se optó por uno en idioma original
Resumen en idioma original	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario • Hasta 200 palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario • Hasta 200 palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplica 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplica
Palabras clave en idioma original	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario • Hasta 6 términos 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario • Hasta 6 términos 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplica 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplica
Abstract (en inglés)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario • Hasta 200 palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario • Hasta 200 palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplica 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplica
Keywords (en inglés)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario • Hasta 6 términos 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario • Hasta 6 términos 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplica 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplica
Cuerpo de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Secciones: introducción (no titulada), metodología, resultados, discusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pueden usar subtítulos a discreción 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pueden usar subtítulos a discreción 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pueden usar subtítulos a discreción
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesario 	<ul style="list-style-type: none"> • Opcional 	<ul style="list-style-type: none"> • Opcional
Anexos, gráficos y notas finales	<ul style="list-style-type: none"> • Opcional 	<ul style="list-style-type: none"> • Opcional 	<ul style="list-style-type: none"> • No se aplica (salvo aprobación del director) 	<ul style="list-style-type: none"> • Opcional
Mínimo y máximo de palabras (incluyendo todas las secciones necesarias)	<ul style="list-style-type: none"> • 5000-10 000 	<ul style="list-style-type: none"> • 4000-8000 	<ul style="list-style-type: none"> • 1000-2000 	<ul style="list-style-type: none"> • Máximo: 900 palabras.

Para admitir trabajos más o menos extensos que lo indicado arriba se deberá solicitar autorización al editor; este, además, se reserva el derecho de publicar

cualquiera de los artículos aceptados en la edición que considere más oportuna (no necesariamente la de aparición inmediata).

Como parte del proceso de edición, el texto puede ser devuelto a su/s autor/es para algunas enmiendas o precisiones; durante esta etapa solo se permitirá la subsanación de estas en la versión aceptada: de ninguna manera se pueden practicar cambios sustanciales al manuscrito.

Si bien la convocatoria para nuevos artículos está abierta todo el año, solo se recibirán trabajos con vistas a aparecer en el volumen 10, número 1, de la revista, hasta el 15 de marzo del 2024.

Para más información y para enviar artículos, por favor remítase a las políticas correspondientes en la página web de la revista, indicada líneas arriba.