

PEDAGÓGICA

Cuadernos de divulgación

No. 1

El horror académico La simulación en la educación



PEDAGÓGICA

Cuadernos de divulgación

No. 1

El horror académico
La simulación en la educación

J. Pablo Vázquez Sánchez

Enero, 2011

PEDAGÓGICA

Cuadernos de divulgación

Fernando Toranzo Fernández
Gobernador Constitucional del Estado de San Luis Potosí

Juan Antonio Martínez Martínez
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí

Isidoro del Camino Ramos
Director de Educación Media Superior y Superior de la SEGE

Rubén Rodríguez Barrón
Jefe del Departamento de Educación Normal de la SEGE

Sylvia Ortega Salazar
Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Yolanda López Contreras
Directora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

José Javier Martínez Ramos
Coordinador de Divulgación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Eduardo José Alvarado Isunza
Idea de la colección, diseño, formación, cuidado de la edición

Pablo Vázquez Sánchez
El horror académico / La simulación en la educación

“Cuadernos de Divulgación Pedagógica” y la presente obra son propiedad de la
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Italia No. 903, Fracc. Providencia, San Luis Potosí, S.L.P., Mex., C.P. 78390

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este trabajo sin la autorización expresa de la
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

Impreso en la Ciudad de San Luis Potosí, México.
Printed in San Luis Potosí City, México.

Índice

Presentación	Pág. 9
Introducción	Pág. 13
El encuentro con la educación y la pedagogía	Pág. 17
Los orígenes de la simulación académica	Pág. 23
Propuesta educativa y pedagógica	Pág. 35
Consideraciones finales	Pág. 51
Bibliografía	Pág. 53

PEDAGÓGICA

Cuadernos de divulgación

No. 1

El horror académico
La simulación en la educación

PRESENTACIÓN

Con el texto “El horror académico” de J. Pablo Vázquez Sánchez, la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional da inicio a la publicación de la colección “Cuadernos de Divulgación Pedagógica”.

Este nuevo esfuerzo editorial pretende dar cumplimiento a una de las tareas sustantivas de esta Casa de Estudios: “La difusión del conocimiento pedagógico”.

La colección llevará el trabajo intelectual desarrollado por investigadores e investigadoras de la educación a cuantas personas integramos esta comunidad universitaria y a otros públicos y círculos académicos. De esta forma se espera contribuir a la discusión, debate y análisis crítico de la educación mexicana, como parte de ese eterno juego dialéctico entre la realidad y las propuestas para transformarla.

Con ello, esta institución reafirma el compromiso de ofrecer medios de divulgación para aquellos ejercicios libres del pensamiento e interpretación de la realidad educativa o que constituyan esfuerzos rigurosos de sistematización del conocimiento en este campo.

Tenemos la certeza de que con acciones como la presente, nuestra institución contribuirá a expandir las ideas elaboradas por profesionales, académicos e intelectuales, radicados u originarios de esta región mexicana, hacia círculos de lectores cada vez mayores. Se ha considerado que la naturaleza de esta colección estimulará la expresión escrita y animará la divulgación del pensamiento pedagógico,

a través de publicaciones institucionales.

De trasfondo existe la convicción de que el fortalecimiento e intercambio del conocimiento es parte sustancial del quehacer universitario y una forma de vinculación con la comunidad local, nacional y global.

Ante una sociedad en constante transformación, instituciones como la UPN ya no pueden darse el lujo de formar solamente profesionales de la educación. Hoy la exigencia es formar intelectuales más informados, con conciencia de la importancia de su papel social en aquellos contextos donde intervendrán.

No sobra hablar acerca del proceso seguido para concretar esta colección. Para lograrlo, tanto la dirección como la coordinación de divulgación de esta Casa de Estudios convocaron a cuantas personas estuviesen interesadas en divulgar sus trabajos, a través de un “Primer Concurso de Pensamiento Pedagógico”.

A dicha convocatoria acudieron las y los siguientes autores: J. Pablo Vázquez Sánchez (El horror académico: la simulación en la educación); Eduardo José Alvarado Isunza (Hacia una Pedagogía del capitalismo / Breves ejercicios arqueológicos sobre la existencia social del presente); Luis Ruiz Martínez (La iniciativa, la independencia, el criterio y la imaginación); Andrea Alvarado Cabrero (Apuntes sobre la historia de la escritura: de la cueva de Altamira a la página web); Luis Roberto Martínez Guevara (Reviviendo las ideas del mejor constructor pedagógico contemporáneo: Paulo Freire); y José Luis Sandoval Torres (La puesta en común: relatoría de una experiencia).

Esperamos que este esfuerzo editorial, además de proporcionar un medio para la divulgación del pensamiento de sus autores, enriquezca el conocimiento y el necesario debate sobre la educación mexicana en general y potosina en particular.

José Javier Martínez Ramos
Coordinador de Divulgación.
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
San Luis Potosí, S.L.P., Mex, a enero de 2011.

El pensamiento es destrucción
en su esencia. Más exactamente
en su principio. Se piensa, se
comienza a pensar para romper
lazos, disociar afinidades,
comprometer la razón de lo “real”.

Emil M. Cioran.

INTRODUCCIÓN

La finalidad del trabajo, como reflexión de la experiencia pedagógica personal, me anima a plantear un tópico centrado en mi paso por las instituciones educativas sobre algo que he venido observando a lo largo de casi cuatro décadas de participar como protagonista de lo educativo pedagógico: **los efectos de la simulación pedagógica en la educación**, considerados no sólo en el ámbito local, sino más allá, hasta lo regional y nacional.

Desde mi perspectiva, esta simulación es promovida, en primer término, por las propias autoridades educativas, con raíces en la autoridad superior que las designa sin necesariamente preocuparse por examinar si son lo mejor que tiene el país para una tarea tan grave por las consecuencias que se seguirán para el desarrollo de las personas y su repercusión en el desarrollo total del país. De allí en adelante, y en cascada hacia los puestos de mando inferiores, todo se hace de modo similar. Por su parte, los representantes del pueblo con el mismo desinterés avalan lo hecho, y todo esto culmina con dichos populacheros del tipo de: “hacen como que me pagan, yo hago como que trabajo, ustedes hagan como que estudian”. Y si alguien reclama le responden igual: “es México. Hay se va...” Tal irresponsabilidad de la que a nadie se le piden cuentas, y de la que nadie se siente obligado a

rendirlas, es el principio del desastre y catástrofe de la educación en México. Es cierto que en la mayoría de los países se externalan quejas parecidas, pero es cierto también que aquí parecemos esmerarnos en que el servicio educativo se dé de la peor manera.

Por mi parte, durante años he advertido con gran preocupación cómo hay profesores de básica que no saben leer, por no decir que los encuentro aun en los posgrados. Me resulta incomprensible que estudiantes de licenciatura, de media carrera, y ciudadanos con derechos y obligaciones, no tengan información, ni les preocupa, acerca de cómo es la economía de su país, ni siquiera porque están en esa área, o que no tengan el mínimo interés en los acontecimientos que han formado a la nación de la que son parte.

En cuanto a la lógica de los trabajos, al revisar tesis de maestría o doctorado encuentro que no hay gran diferencia en la forma de escribir dichas tesis respecto de los productos de la licenciatura; no necesariamente sobre la lógica de la investigación, pero sí sobre la lógica de la expresión escrita. No desconozco que existen docentes y estudiantes responsables y comprometidos con el autodidactismo, que es la estrategia pedagógica que queda en México, pero la preocupación es por la gran mayoría que pasan por la escolarización como con los ojos vendados para no percibir la realidad.

No intento curarme en salud, ni erijirme en implacable juez de mis colegas, sólo plasmo algunas inquietudes que, como girones de la vida académica han ido quedando prendidos aquí y allá, en los escollos de este mar proceloso de la educación.

Para redactar este ensayo surge la tentación personal de acercarme a la idea del creador de este verdadero género, el más libre para escribir: Michel de Montaigne, de lograr un lenguaje “sencillo, ingenuo, succulento y nervioso”. Lo mejor de tal intento es que no seré yo quien juzgue si lo conseguí.

EL ENCUENTRO CON LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

Bosquejo histórico personal.

Fue sólo en la primera etapa de mi formación profesional, durante mi primer acercamiento a la filosofía, cuando tuve la oportunidad de asistir a dos cursos formales de pedagogía, por cierto no muy consistentes, con propósitos distintos a los de mi ocupación actual. Eran los años juveniles y bullían en la cabeza algunos ideales por aportar a otros aquello que me había faltado: una mejor orientación para aprender a vivir una de las propuestas aristotélicas: *una vida buena*. Tan me había hecho falta ese apoyo que, al terminar la educación primaria en una escuela anexa a la escuela Normal, fui de los que no aceptaron la invitación para ingresar en ella, pues, si no tenía claro qué estudiaría, paradójicamente sí creía tener decidido lo que no quería ser. El destino se encargó de corregir aquella falsa percepción de lo que sería mi vida profesional.

La psicología de la educación, en mi paso por la licenciatura y la maestría, aportó un buen caudal de información y de experiencias para concretar la inquietud de poder ofrecer a otros un apoyo más organizado. Después de 15 años como orientador educativo, vocacional y profesional la información, confrontaciones y las experiencias con las personas que requirieron apoyo y ayuda me permitieron reflexionar sobre esos procesos, reforzar mis convicciones y, hasta, en último término, experimentarlo aun en la propia familia, cuando, como padre tuve que ver partir a mis hijos, acabando sus estudios de bachillerato, a otros Estados, y luego a otros países, cumpliendo lo que yo sugería a los orientados: buscar en otras partes lo

que es-ta ciudad no les ofrecía.

Más tarde, las ciencias de la educación, como elemento clave de la formación del posgrado, a la vez que como ámbito de la docencia personal, permitirían configurar el marco referencial desde el cuál acercarme, como observador curioso e interesado, al ejercicio pedagógico de mis colegas. Y la Universidad Pedagógica, principalmente, se convirtió en mi opción para concretar lo que mis ansias demandaban.

Ha sido parte de un proceso que ha transitado en la conjugación dialéctica como la vida de muchos: entre la razón y la pasión. Un juicio de un compañero docente de la UPN, adversario en las propias convicciones, y con el agravante de que ostentaba el puesto de mando en la institución, reflejó en una ocasión la opinión sobre mi actuar: “se entregó con pasión al compromiso de educar desde el proyecto de UPN”. Recoger esa opinión no es vituperio, es testimonio. Porque hubo momentos de confrontar ese proyecto y, como consecuencia, desear abandonar la empresa. El tiempo y el “cambio de aires” a la Universidad de Querétaro, con la ventaja de ver a la Unidad de la UPN desde otra perspectiva, permitiría encontrar la coyuntura para beneficiar a muchos docentes, y mediante la creación y gestión de programas de maestría y especialidad, impulsarlos a crecer profesionalmente por los posgrados y la investigación. Esto a pesar de que se tuvo que transitar de posturas tal vez muy racionales, y aceptar, recuperando a Nietzsche, que hoy mueve más la voluntad que la razón. Y seguir sin entender racionalmente cómo algunos se opusieron a la iniciativa de esta opción de mejoría. Y vinieron meses de tensiones y desgaste sin sentido que, finalmente, a nadie importaron y que se padecen a solas, pero que en la UPN continúan como opción para avanzar en la superación profesional, aunque en los hechos se haya definido su resolución por el llamado “efecto Mateo”:

“al que más tiene, más se le dará...”.

Hoy, como el caminante que detiene su andar, ahora ya lento y pesado, alcanzo a vislumbrar que el camino ha estado lleno de obstáculos, de subidas que por momentos, como en el mito de Sísifo, han evidenciado la ocasión de desistir, pero se han dado algunos avances alentadores para seguir, bajadas vertiginosas que convencen de que ha valido la pena. El desgaste ha sido muy fuerte y el recuento de los daños podría asustar a quien quisiera intentarlo. No puedo evitar citar la frase leída de pasada: “antes (al inicio de este trayecto) tenía muchos amigos y pocas ideas; hoy me veo más solo y con unas cuantas ideas más”.

Ideal de la pedagogía.

Decían los metafísicos: primero es ser, que ser tal cosa. Hoy lo que sea la pedagogía sigue siendo asignatura pendiente. (Por cierto, en un coloquio sobre identidad de la pedagogía, discutimos qué y cómo es, sin llegar a concretarlo, a pesar de personalidades tan relevantes que destacaron representando a la UNAM, el IPN y la UPN). Sólo diré que, para mí, sintetiza lo que distingue al *Maestro* (con mayúscula, por supuesto): orientar a vivir la vida buena. Y en el cómo, de inicio, se descarta lo sólo discursivo. Tampoco es con el ejemplo, porque promovería la admiración y se convertiría en culto a la personalidad.

Considero que es a través de la convicción de las ideas, de la responsabilidad de lo que implique la tarea aceptada y del compromiso con las personas encomendadas. Sólo falta agregar, por una parte, el cuidado, la responsabilidad y el respeto por esas personas, en la dimensión frommiana; y el amor, como afecto since-ro, en esa misma dimensión freireana. Finalmente, no estoy de acuerdo con un “pedagogismo axiológico” de quienes defienden que por ser docentes

sólo con su actuar ya están educando en los valores que a sus alumnos hacen falta. (Así lo manifestaron varios do-centes en una de las últimas investigaciones realiza-das).

¿Qué es una vida buena? Tal vez a la distancia de veinticuatro siglos, desde la visión aristotélica, resulte casi incomprensible, pero desde alguna perspectiva, cercana a la de Erich Fromm puede acercarse a una forma de la *biofilia*, que, como amor a la VIDA, en una interpretación libre, puede entenderse a la luz del ideal del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como una de las connotacio-nes de “lo integral”.

Esta postura implicaría que el educador se ocupara de orientar a los educandos, no para la mera instruc-ción, sino en la *formación* de los y las mejores actitu-des, creencias, valores, potencialidades, hábitos, con-ductas, habilidades y destrezas personales.

38 años de interactuar con protagonistas de la pedagogía.

A reserva de una discusión acerca de *ser sujeto de o estar sujeto a* (la educación), enuncio algunos antece-dentes de esta experiencia.

Durante 26 años viví de manera continua el rol de alumno, al término de los cuales, comencé a desem-peñar el de *profesor*. Ser alumno permitió observar con interés la actuación de muy distintas formas de ejercer la docencia, hasta de 72 diferentes docentes de cursos regulares (mis profesores en 26 años), en escuelas públicas y privadas, de cuando menos un semestre, o un año cuando no había semestres. Ven-drían luego los de especialidad, maestría y doctorado, otros cinco años más como estudiante y con otros 25 diferentes profesores. Y no es quedarse en el dato como tal, sino las distintas perspectivas. A esto se sumó ejercer la

Pablo Vázquez Sánchez

docencia, de nuevo por lo menos un semestre, en 26 escuelas distintas.

LOS ORÍGENES DE LA SIMULACIÓN ACADÉMICA

Con estas referencias y los 38 años de convivir día con día con docentes y estudiantes, participando en análisis, discusiones y reflexiones, aparecen elementos que dan pie para algunas consideraciones sobre los efectos de la simulación docente:

A) Las instituciones tienden a reproducir en su interior las contradicciones de la organización mayor a la que pertenecen.

Como una *constante* propia de toda cultura, la institución se manifiesta en dos planos de la realidad: uno, el abstracto. En este caso la educación. Otro, el específico, en este otro caso la escuela en todos sus niveles. Y así como sucede en la definición del ente mayor: *una república democrática, representativa y federal*; a la vista lo que surge es un régimen autoritario, con representación o representatividad de grupos con intereses propios y con un centralismo que atenta contra el pacto federal.

Del tipo de esas contradicciones, para el caso de la educación, será la que se da en relación con el artículo que la rige. Como ejemplo, algunas referencias al texto constitucional en algunas fracciones: *será laica ¿? Gra-tuita ¿? Democrática, y la democracia no será sólo una estructura jurídica sino un sistema de vida ¿?* Probablemente hay quienes, en una hermenéutica del texto (“no sólo lo que dice, sino lo que quiere decir”), argumenten que es el ideal al cual hay que tender ¿Y mientras tanto (van 93 años) habrá qué seguir soportando la injerencia de grupos privados contra el laicismo, someterse como súbditos del gobierno y hasta pagar por eso, dentro de una práctica extremadamente anti democrática?

En pocas palabras, y en una visión macro del país, aquí puede encontrarse la fundamentación básica de la simulación en la educación. Es necesario, sin embargo, hacer un repaso más puntual de algunos aspectos de esta simulación que constituyen el horror educativo en México. Solamente no hay que olvidar la “pedagogía” del Estado que, en todo cuanto realiza, está marcando un horizonte al cual busca conducir al pueblo.

B) La formación pedagógica de los docentes.

¿Qué institución será la óptima para formar a los docentes? En un siglo y casi tres cuartos de otro, esa labor se encomendó, en primer término a las escuelas Normales. Ha llegado hasta estos tiempos una especie de relato de la era del romanticismo normalista mexicano que habla de la grande vocación, entrega y sacrificio de aquellos primeros maestros que pusieron las bases de la educación del nuevo país que dejaría el movimiento independentista. Y esto se acrecentaría con la acción de los maestros misioneros en la época revolucionaria y post revolucionaria.

Sin duda hubo muchos casos de entrega al servicio como acciones patrióticas. Pero ya instalados en la “revolución hecha gobierno” las cosas fueron diferentes. Durante el régimen de Luis Echeverría se dio un auge inusitado en apoyos presupuestales a la educación y llegaron a ella muchos aspirantes a docentes que, según se asegura, no respondían a un perfil adecuado en cuanto habilidades, interés y vocación, y que eran movidos por lo atractivo de cursar una carrera corta y obtener una plaza de base aun sin titularse.

Este crecimiento desmesurado continuó con López Portillo e hizo crisis con De la Madrid. En esta ola expansiva del servicio educativo se observaron fenómenos como el “incesto académico” en las instituciones

de educación superior, y un crecimiento de Escuelas Normales particulares del nivel básico para preescolar y primaria y de normal superior para secundaria y bachillerato.

Continuaban otras instancias como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el Instituto de Mejoramiento Profesional, después CAM, y la Universidad Pedagógica Nacional. En una investigación de aquellos años cuestionaba a profesores universitarios acerca de que si las universidades estaban improvisando docentes, y las respuestas afirmativas no obtuvieron consenso. Cuando cambió la formación de las Normales, del nivel de básica a licenciatura, muchos de quienes formaron a los primeros licenciados no contaban con esos estudios. Hoy se afirma que en uno de los sistemas de educación secundaria de la ciudad de San Luis Potosí, el SEER, cerca del 90% de los profesores no cuentan con formación pedagógica, y algo parecido sucede en el sub sistema de telesecundaria.

En la época en que la UASLP estaba por cerrar sus escuelas preparatorias (1987), en un turno de una de éstas, de 125 docentes 60 habían cursado la licenciatura en Derecho. ¿Habrían cursado en la carrera un abanico tan amplio de asignaturas que estaban capacitados para enseñarlas? El curriculum de su licenciatura no avalaba tal hecho.

Un ámbito en el que se ha desarrollado una gran polémica es el relacionado con la formación axiológica de los docentes, o mejor, con la moralidad de la conducta de estos. Considero que, por una parte, la SEP contrata profesionales de la docencia, no Maestros de vida; y por la otra, si bien es cierto que por lo grave y delicado del trabajo con niños y adolescentes, las escuelas Normales orientan hacia el tipo de servicio que se requiere, en los hechos no parece responderse de manera suficiente a esa necesidad.

C) Dialéctica del discurso y la práctica educativa.

La contradicción es casi general y depende del rol que en ese momento se esté poniendo en juego. Hoy se habla de alianzas para la educación, a través de concesiones para facciones que luchan por prebendas políticas sometiendo al gobierno que acepta las connivencias con esos organismos a quienes lo que menos les interesa es la educación. En febrero pasado la revista *Proceso* refería el testimonio del relator especial de la ONU para el derecho a la educación y señalaba el re-claro del Observatorio Filosófico de México que denunciaba la desaparición de la filosofía en la educación media superior.

El relator destacó, además, que el presupuesto del país para la educación no se ajusta al 8% del PIB, que el analfabetismo llega casi al 50% en la población rural y que existen 34 millones de personas mayores de 15 años en rezago educativo, el cual pasó de 46 al 51% del 2001 al 2010. Añadió también la observación de una “simbiosis atípica” entre la SEP y el SNTE “que revela una subordinación recíproca de funciones...que agrega una gran complejidad al panorama educativo”.

Por otra parte, recordé un ensayo: “Como vender el SEAD (Sistema de Educación a Distancia) a pesar de la devaluación” (crisis de 1986), que elaboré como parte de mi evaluación de aquella primera licenciatura que la UPN ofreció a los docentes en servicio: Licenciatura en educación básica. Su estrategia pedagógica: **El autodidactismo** fue un fracaso. Los profesores estudiantes no pudieron romper el vínculo de subordinación que ellos refuerzan diariamente respecto de sus alumnos y, por lo tanto, demandaban la presencia de profesores de los cuales depender. De cerca de 130 mil profesores en todo el país, un 10% se tituló. Porque uno es el discurso y otro la práctica.

D) Sometimiento de la teoría de las ciencias educativas a la práctica docente.

A riesgo de caer en una falacia de generalización apresurada, afirmo que para la gran mayoría de los profesores su experiencia en la práctica docente se convierte en el criterio último de verdad, sobre todo en relación con su acción pedagógica. Y continúa la posible falacia al referirse al aumento de la cantidad de años de servicio: entre más años, postura más dogmática.

En la primera maestría que se ofreció en la Unidad 241 de la UPN, en educación primaria, en 1987, me impresionó que se dejaba de lado la propuesta de investigadores y científicos de las ciencias sociales y afloraba la preocupación por mostrar, mediante la competencia con los compañeros, las propias experiencias de la práctica docente soslayando las opiniones de los autores, y aún hasta criticando a quien los aludiera. La crítica era para mí en calidad de coordinador del seminario, a pesar de mi convencimiento por lo que considero exigencia de honestidad intelectual y académica. A medida que participé en otros programas similares me fui acostumbrando a presenciar esas recurrentes prácticas.

E) Hiato entre práctica pedagógica y curriculum.

Afirmo, con el riesgo ya apuntado, que el eje de la práctica docente en escasa proporción es el curriculum explícito, porque ni los fines, ni los contenidos del programa son la preocupación central de esa práctica profesional, sino lo que el docente logre interpretar desde su visión y sus preocupaciones inmediatas. ¿Se verá alguna vez a un docente que pregunte a sus alumnos en qué requieren que él les oriente, o qué reclaman las necesidades del grupo al que dice edu-

car? ¿O será más bien que él define en qué los va a orientar? Además, no han desaparecido docentes que continúan laborando con apego al modelo de la educación tradicional y se convierten en el *fac totum*, el modelo, de la educación. Ellos representan el programa, las técnicas didácticas y la evaluación educativa. El mejor estudiante es aquel que mejor se les asemeja. Es claro, como estableció Alfredo Furlán que uno es el *curriculum pensado* y otro el *curriculum vivido*. Esa práctica evidencia que para tal docente la persona del alumno no importa. En otra perspectiva, aspirar a una educación desde una pedagogía crítica sigue siendo una utopía por la imposición del monopolio del Estado.

Tal vez sería una recomendable opción revisar el alcance de la **pedagogía de la pregunta** freireana. Permítaseme aquí una digresión. A propósito de la discusión acerca de que si un profesor puede ser investigador, mi primera respuesta es que no, porque son ocupaciones excluyentes en cuanto que el docente, en general, tiende a adoctrinar, enseñar, dirigir, y hasta definir la vida presente y futura de “sus” educandos. Esto lo envuelve en un lenguaje prescriptivo: “ordénense, fórmense, siéntense, cállense, trabajen”. “Deben obedecer, deben cumplir con la tarea, deben portarse bien.” El investigador, por el contrario, cuestiona, duda, rectifica y se aventura a ir en busca de una respuesta. Por lo tanto, en sentido estricto son funciones contradictorias, si no es que hasta excluyentes.

A pesar de los pesares, hay ciertas universidades en las que una vez que se obtiene un tiempo completo (ya por mérito académicos, rara vez por cierto, ya por presiones políticas, o ya por relaciones personales) se obtiene de pasada también la designación de *Profesor investigador*.

Es frecuente observar cierta práctica muy cercana a didácticas parametrales, que se preocupan por enfatizar esos tales parámetros: tiempo de la sesión, “ob-

jetivos” (hijos predilectos de la tecnología educativa en una objetiviasis omnipresente en el discurso, aunque sin saber cómo sería el tal objetivo), técnicas didácticas deudoras de un conductismo pedagógico ya obsoleto (algunas mal llamadas “dinámicas”, que han asesinado, por desconocimiento, la teoría que las generó), forma de evaluación (otra vez con la pretensión de objetividad convertida en objetivismo) y duración de los programas, algunos de cuyos temas son suprimidos olímpicamente, con el pretexto de que “no son importantes”, pero más bien, ya por desconocimiento o desinterés del docente responsable (¿?) o porque apareció otra actividad y hay que “acarrear” asistentes.

F) La evaluación objetiva.

La evaluación ha sido y es el “talón de Aquiles” de la educación mexicana. (Y no es que no lo sea en otros países, pero la que me importa es la de México). Por lo menos en los últimos 50 años he podido observar (y padecer) las inequitativas, arbitrarias y subjetivas formas de la evaluación en todos los ámbitos de sistema educativo nacional.

En una anécdota personal, durante los estudios de la maestría, tuve que aprender como estudiante y de manera contundente la postura de una colega de la UPN que, con la calificación asignada me “enseñó” su propuesta favorita que yo me negué a aceptar en la clase: “la evaluación siempre es política”. Más bien considero que la evaluación es subjetiva, relativa y circunstancial. En honor a la justicia, también he sido beneficiado por ese engendro. Creo que como obligación que he tenido que cumplir como docente con los estudiantes, les he aclarado, en tiempo y forma, mi postura ante tal necesidad.

En una investigación realizada en una facultad de la UASLP encontramos que en la mayoría de los 60

profesores entrevistados había congruencia entre el discurso y las teorías sobre la evaluación, pero en algunos casos, mediante la triangulación con opiniones y testimonios de los estudiantes se corroboró que sólo era discurso y no la práctica real de esos docentes y se encontraron formas a las que recurrían algunos docentes para simular la evaluación, lo que arrojaba promociones de estudiantes que no lo merecían y que habían recurrido a formas que van desde el cohecho, la seducción, la ayuda de compañeros, las trampas al docente, “recomendaciones” de la dirección, y hasta conductas de algunos docentes que no revisaban los trabajos ni el origen de estos, hasta quienes descaradamente asignaban calificaciones que no se justificaban, o arbitrariamente no promovían a estudiantes que habían cumplido con el trabajo señalado.

En la UPN local se daban también esas y otras formas, como pasar a todos con 10, solicitar trabajos excesivos que no eran revisados, hasta actitudes de estudiantes ante pruebas “objetivas” para las que no se preparaban y aprobaban después de varios intentos, por ensayo y error.

En una perspectiva más holista, y ante las consecuencias de las políticas “públicas” del **Estado evaluador**, sería necesario, para un proceso de evaluación más equitativo y menos politizado e, influenciado por lo administrativo, integrar desde la planeación inicial hasta la total implementación de los programas a la evaluación del desempeño de los estudiantes, para ver si se contó con todas las condiciones propicias para el logro del aprendizaje esperado.

Desde la óptica personal, estos son algunos de los efectos más socorridos de lo que llamo la simulación, dentro de lo que se calificaría como “el horror académico”, (en alusión al Horror económico de V. Forrester).

Existe, sin embargo, la necesidad de insistir en el

señalado factor que en los últimos tiempos (último cuarto del siglo XX) y que sin ser un rasgo académico, ha influido demasiado (de sobra) para reforzar la referida simulación: Ha sido la faceta administrativa de las instituciones educativas.

Ese factor comenzó a ser denunciado al aparecer un crecimiento masivo en las instituciones educativas públicas, lo que trajo como consecuencia la burocratización de esos establecimientos que, ya como parte de la burocracia del estado, reprodujo lo peor de los decantados vicios del “servicio público”.

Lo dicho no fue gratuito y se evidenció cuando los burócratas o servidores públicos eran las mismas personas que los docentes. Y ni cumplían en un lado ni en otro, ocupando simultáneamente dos o tres puestos de tiempo completo, lacra que se acentúa paulatinamente sin que los responsables muevan un dedo para corregirlo, cuando no sean ellos mismos los peores ejemplos.

G) La planeación de la educación.

En una retrospectiva hacia los años de la formación profesional, hace unos 40, no se percibían procesos tan complejos ni complicados como la actual planeación educativa. De cuando esto se comenzó a complicar lo que más recuerdo son dos procesos: uno que llevó un año de planeación con reuniones semanales de cuatro horas para unas prácticas en la comunidad, y otro que llevó ocho meses para planear en la Unidad local de la UPN lo que ya estaba en el plan nacional y sólo había que adaptarlo a las condiciones locales.

Una práctica que se institucionalizó en la Unidad fueron las reuniones de cada martes, de dos a tres horas para planear lo que por varios conductos ya se sabía o ya se estaba implementando. Ahora se siguen realizando reuniones y se toman acuerdos que en la

misma reunión no se cumplen. Hay instituciones que cuentan con un gran número de documentos normativos, acuerdos de Concejos Universitarios que son letra muerta para las autoridades. Y así en cualquier nivel de mando una cosa se escribe y otra se hace.

Para los cuantitativistas son horas-hombre gastadas de manera inútil y que nada aportan para mejorar lo educativo, pero sirven para llenar hojas en los informes de los directivos y para justificar presupuestos. Se llega a extremos ridículos como en una universidad pública en la que una comisión de ocho integrantes tenía que evaluar la producción de un gran número de candidatos al “estímulo a la carrera docente”. De-bían hacerlo en dos semanas, y ante lo ingente de la tarea decidieron calificar por kilos de lo entregado.

Actualmente, dentro de las políticas del estado evaluador, la planeación ocupa un lugar central y una preocupación esencial, como si con ello fueran a mejorar los procesos de enseñar y aprender. Cuando surgió esta política, señalaba el Secretario General de la ANUIES, en una reunión de trabajo en una de las facultades de la UASLP, la necesidad de contar con futuros profesionales de la evaluación, y llegó a afirmar que se requerirían docentes ¿? especializados en ese campo. Ahora se demandan por eso docentes especializados con la maestría y hasta doctorados en administración educativa, planeación escolar y políticas públicas. Tal vez la solución sea más sencilla. Habría que apoyar a profesionales de la educación con más espíritu de servir, más disposición por prepararse mejor y con vocación por la educación.

PROPUESTA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA

Como una preocupación surgida de mi concepción de **educación como formación integral**, me atrevo a desviar mi reflexión para dejar como propuesta, no formalizada ni sistematizada, más bien como algunas ideas previas o pre requisitos, que establezca, o fortalezca la base para ir hacia esa forma de educación, las siguientes provocaciones pedagógicas:

1. Conocimiento y desarrollo del propio ser.

En la tradición de la cultura que conquistó estas tierras se ha conservado el ideal del conocimiento: *conó-cete*. Y ese ideal se adoptó como lo deseable para las culturas de estos pueblos mestizos. Sin tener que adoptar todo lo que viene de esa tradición, esa “pauta cultural” se ve convincente y es ya parte de los ideales de la realización del ser personal. Es un proceso que, al decir del psicólogo humanista Carl Rogers, se requiere para llegar a ser persona. Una directora de teatro de Nueva York criticaba a la educación occidental por haber desdeñado la educación de los humanos “de la frente para dentro”, pues no incorpora la meditación, la reflexión, la introspección y el auto análisis como una práctica continua, metódica y sistematizada. Tal vez las técnicas teatrales sean una muy buena opción para tener alumnos seguros, expresivos, creativos y preparados para el desarrollo de otras potencialidades, acordes con la actual teoría de las inteligencias múltiples.

Con un repertorio como este, la educación podría aportar también orientaciones para fortalecer la auto estima, autoimagen, auto aceptación y el auto concepto de los alumnos, lo que los meterá de lleno

en una dinámica promisorio del desarrollo humano, en la perspectiva de los aprendizajes propuestos por la ONU: aprender a ser. Al respecto del “modelo de educación abierto de la ONU”, y dejando de lado las críticas al mismo, es preocupante cómo, en un intento por llegar a la comprensión (*verstehen*) del espíritu de esa propuesta, resalta al análisis más superficial cómo se ha desvirtuado, por preocupaciones del mercado laboral, el orden de los llamados *pilares del aprendizaje*. Hoy lo relevante es **aprender a hacer** y se asiste a una universidad convertida en centro de capacitación para el trabajo; y su producto más deseado, el conocimiento, se subasta al mejor postor.

El conocimiento de uno mismo implica otros planos además del ontológico. En la perspectiva rogeriana se conceptúa a la persona como una triple unidad bio- psico- social. Esto implica entender a la persona como integral, no integrada, donde destacan tres esferas de la personalidad: lo físico-biológico; lo psíquico, que incluye lo mental, lo emotivo y lo espiritual, y, finalmente, lo socio cultural.

2. Cuidado de la salud.

Que incluye la alimentación nutritiva y balanceada, pero también el hábito del ejercicio físico diario, la elección de la vestimenta y el calzado, la higiene personal y la limpieza y ventilación de los espacios habitables. ¿Será necesario cuestionar las actitudes que se han sido formando desde las aulas de la educación normal o su equivalente para encontrar explicación a ciertas cosmovisiones? ¿Y cómo son las rutinas de los docentes en estos rubros de una nueva cultura de la salud? Habría que plantearse la necesidad de revisar las propias convicciones y considerar si, a la larga, no aumentarían los costos para sufragar padecimientos que pudieron evitarse.

Tal vez esto implique revisar la jerarquización axiológica personal. ¿Y cómo relacionar todo esto con las ciencias naturales, como biología, física y química en la discusión con los alumnos? ¿Cómo orientarlos en el cuidado del medio, a través de hábitos del cuidado del agua, del reciclaje, de la separación de la basura, del ahorro en el gasto de la energía, en sus formas di-versas?

En este rubro hay que insistir en la prevención de la enfermedad, lo cual es sumamente difícil por la “subcultura” de la enfermedad que priva en la mayoría de los profesionales de la salud ¿O de la enfermedad? Hace algunos años solicité una consulta médica con un neumólogo quien me interrogó: ¿Qué le duele? ¿Qué molestias tiene? Le respondí que hacia 30 años otro neumólogo me había detectado un problemilla en el pulmón izquierdo y que nunca más me había revisado un especialista, pero no tenía molestias. Y que acudía con él por una revisión de rutina. Me reconvino dicien-do que no le fuera a quitar el tiempo, que era la per-sona más sana que había visto en el año y tenía mu-chos pacientes que curar.

3. Enseñar a pensar.

Refiriéndose a la Universidad, los humanistas mexicanos del siglo XX sostenían que el único fin de esa institución es *enseñar a pensar*. Pero, no es sólo tarea de la universidad, sino de la sociedad total en todas sus manifestaciones.

Hoy, ante los inconmensurables logros de la tecnología de la información se llega a confundir ésta con el conocimiento. Si bien el pensamiento es el producto universal de todos los seres humanos, en principio es espontáneo, asistemático, ametódico y acrítico. Y es tarea de la educación, sobre todo de la escolar, recorrer la brecha entre lo señalado y lo deseable.

No se entienda esto en detrimento de lo que hoy el avance de teorías como la de las inteligencias múltiples reivindica para aquellas otras habilidades y destrezas humanas que estaban devaluadas ante la inteligencia lógico racional o la lingüística. Por el contrario, hay que reconocer a Gardner la gran aportación a favor de lo *espacial, lo musical, lo cinestésico, lo intra personal, lo inter personal, lo naturalista y lo moral*, como formas de la inteligencia que, por lo pronto asoman como inteligencias igualmente importantes como la tradicional, ya que éstas, como aquellas, también nos permiten lograr productos y resolver problemas para adaptarnos a necesidades del contexto social y personal.

4. Participación social.

La formación del ciudadano implica mucha reflexión, crítica orientada mediante la discusión y dentro de la tolerancia, el reconocimiento del otro y la aceptación de las diferencias. ¿Y qué prácticas de los centros de trabajo apoyan o contradicen las bases de una actitud participativa? Las relaciones humanas hacia la formación de la conciencia en un plano de autonomía y libertad responsable permiten una interacción no exenta de roces, polémica y hasta frustraciones, pero están cerca de la búsqueda del consenso y de llegar a acuerdos grupales. La condición fundamental del respeto a los demás y la búsqueda de cooperación y la auténtica solidaridad son mucho más asequibles en los años de la educación básica que cuando ya las necesidades y compromisos de la vida adulta imponen obstáculos insalvables.

El ámbito de las ciencias sociales aporta información, experiencias, técnicas y estrategias para construir esa otra humanidad que está por llegar. ¿Percibe el docente lo que Fukuyama denominó el fin de la

historia y el fin del hombre? ¿Reconoce entre sus alumnos la réplica de la “generación X? La escuela no tiene cómo competir en la mera información con las fuentes de los sistemas cibernéticos informativos.

Recientemente, en los inicios del 2010 representantes de dos de las más prestigiadas instituciones educativas públicas concluían un encuentro señalando que hoy la escuela básica mexicana “no tiene nada que aportar a los alumnos menores de 17 años”; su opción es lo anteriormente señalado, *la formación* no de súbditos y consumidores, sino de ciudadanos que participen en una sociedad civil que es de ellos. De nuevo, los docentes tendrían qué cuestionar prácticas, en ciertos casos, aberrantes como su participación en lo sindical laboral, lo político partidista o no, las relaciones de pareja y de familia, la actitud ante cuestiones del género, de disfrute del ocio y la participación personal en la industria cultural y el arte. Esto apoyaría a la vida buena en otra clase de salud, la sa-lud mental.

5. La reflexión filosófica.

La filosofía, no como ocupación de profesionales, es producto de todos los humanos que por su propia capacidad pensante la realizan de forma espontánea. La educación escolar puede avocarse a esa finalidad fundamental: orientar la formación del educando hacia un pensar metódico, sistemático y crítico. La crítica como la actitud del juicio equitativo sobre los demás, sobre los acontecimientos, las cosas, y sobre las acciones propias y ajenas.

Es característico del desarrollo humano, visto como proceso integrado por fases, hacer que el niño y el joven entren en crisis al pasar de una fase a otra. Es mejor enfrentar tales crisis con la asistencia del educador que hacerlo solo. Y aquí está otra oportunidad

para el educador para orientar, que ni las mejores herramientas cibernéticas pueden suplir, en una perspectiva de formación para la vida personal y social. ¿Le interesa al docente suscitar la curiosidad y apoyar las inquietudes de las nuevas formas de cultura? ¿Cómo apoya a los alumnos para que convivan con las manifestaciones específicas de la contracultura? ¿Enfrenta los problemas originados en la búsqueda de las soluciones a las demandas de los diferentes? ¿Reconoce la influencia de las mega tendencias como la revolución informática, las migraciones, las nuevas fronteras globales, la etnicidad?

6. La generación del conocimiento.

En la era de la posmodernidad los grandes meta relatos ya no tienen vigencia. En el posmodernismo, dice un filósofo, “todo se cayó”. Hoy se vive en la “sociedad del conocimiento”, que estrictamente, para cada uno, por lo menos de la mayoría, es más bien la sociedad de la información, que está al alcance de las masas. La escuela, ámbito por excelencia de la pedagogía, tiene como justificación disponer el conocimiento para que los educandos se apropien de él. En consonancia con la referida opinión de que en tal terreno la escuela no tiene nada que aportar a los más jóvenes, tanto para los adolescentes como para los niños, (viendo en retrospectiva y hablando de la mayoría de los escolares), el conocimiento que la escuela proporciona ya es obsoleto, pero ésta tiene ahora muchos más recursos para que los jóvenes produzcan esa riqueza, sólo falta la orientación y supervisión de los educadores.

De nuevo, el aparato educativo escolar no puede echar por la borda siglos de historia y de experiencia. Tiene que ver este momento como coyuntura favorable de nuevas oportunidades y apoyar a los padres de fa-

milia que se muestran también impotentes y desconcertados porque no encuentran las formas de apoyar la formación de sus hijos. Los docentes, mediante la actualización y la superación profesional en lo académico pueden innovar técnicas pedagógicas para explorar junto con los alumnos nuevas formas para acercarse a la producción de nuevos conocimientos mediante la investigación científica, no buscando competir con los sistemas de información electrónica, sino empleando las nuevas tecnologías como herramientas renovadas al servicio de la indagación de los problemas de la naturaleza, de la sociedad y de la vida misma.

7. La construcción de una sociedad democrática.

Indudablemente esta puede ser la acción social que justifique a la educación. En la coyuntura de celebraciones de centenarios de hechos revolucionarios hay que volver la mirada hacia tales movimientos y corroborar que, a pesar de los esfuerzos heroicos de aquellos compatriotas y de aquellos grupos sociales que construyeron la patria, la gran mayoría de los ciudadanos actuales no ha logrado mejores condiciones de vida para sus familias a la distancia de esos centenarios. Hoy se ve una nación desolada y desesperanzada, en un Estado débil e incapaz de proporcionar a los ciudadanos el bienestar que justifique la razón de ser de ese *leviathán* más cercano a un *tigre de papel* ante sus enemigos, aunque eso sí muy poderoso ante los súbditos que quiere tener en vez de ciudadanos. Estado que ha renunciado, en aras del servilismo a sus amos sin rostro, pero perfectamente identificables, a brindar servicios a los que su propia ley le obliga, como es el caso de la educación, entre otros. Y si lo que se ve es un Estado con un gobierno autoritario, antidemocrático, mentiroso, injusto, subordinado a grupos poderosos, que no es transparente, que no respeta

los derechos de las mayorías, que viola los derechos humanos, que subordina las obligaciones esenciales que lo justifican a los intereses de sus amos, pues necesariamente eso mismo reflejarán sus “instituciones”.

Ante todo esto, se requiere que los educadores, avanzando hacia la construcción de una conciencia crítica, comiencen un proceso de la propia conciencia, que pase de la conciencia pasiva a otra en transición hacia una conciencia más crítica, en la línea de Freire, y se vaya liberando de las ataduras del Estado y, comenzando en los ámbitos de trabajo particulares, orienten a la transición democrática, eliminando las prácticas enajenantes como agentes del Estado y se conviertan en Maestros de vida.

Hay perspectivas como la icónica analógica propuesta por Beuchot, la cual sin ser totalmente extremista ni contestataria, permite dirigir la formación de valores como virtudes, sobre todo las ciudadanas, no como exigiendo del docente ser el ejemplo, sino una imagen y orientador crítico. La virtud puede entenderse como: la disposición que una persona adquiere y la capacita para hacer bien una actividad. En el ensayo se asume un tipo de virtud que puede entenderse como virtud social y, es resultado de ejercitar una acción, como consecuencia de asumir ciertas actitudes, hasta que no se convierta en una acción del repertorio conductual cotidiano de los sujetos. Por ejemplo, desprenderse de lo superfluo para darlo a quien lo requiere como necesario.

En este apartado cabe una consideración que, a modo de propuesta, constituye una estrategia pedagógica para avanzar en la construcción de una sociedad que sea más democrática. Esto involucra trabajar en la promoción de valores socio culturales como los siguientes:

a) Reconocimiento:

En la esfera comunitaria de la eticidad se establece una forma de reconocimiento que debe permitir a los sujetos seguir valorándose recíprocamente en las cualidades que contribuyen a la reproducción del orden social. El reconocimiento caracteriza las formas de valoración de otros modos de vida. Según Hegel (Honet, 1996: 7) la autoconciencia depende de la experiencia del reconocimiento social. Para la ética del discurso, el reconocimiento es el tipo de respeto recíproco, así como la singularidad e igualdad de todos los demás. En el aludido caso de la escuela se da más la competencia y la descalificación de los pares, y en especial de quienes piensan diferente a la ideología dominante en la institución, que el reconocimiento a sus aportaciones; y no se diga respecto de trabajadores que ocupan peldaños de menor perfil en la jerarquía de autoridad, como los trabajadores administrativos o de apoyo a quienes rara vez se les reconoce, haciéndoles saber lo importante de su trabajo para el buen éxito de lo planeado.

b) Aceptación de las diferencias:

En principio, los términos elicitán la adhesión y la admisión del paso de lo homogéneo a lo heterogéneo. Socio culturalmente, esa adhesión y admisión se basa en el acuerdo de que lo diverso y lo diferente son *otra cara de la misma moneda* de la igualdad entre los humanos. Aun cuando los programas actuales, en la perspectiva de la integración educativa, con propuestas como la llamada “Escuela de la diversidad” pretenden trabajar a favor de personas menos favorecidas, no se ha logrado encontrar las formas en que tales programas modifiquen la percepción y la aceptación por parte de grupos de la sociedad que siguen plantados en una tradición que permanece ajena a esta situación y cuando más responde a ella con con-

ductas asistencialistas.

En el sentido de lo propuesto, la diferencia, incluida la “diferenciación” (*la difference*) va más allá de postergar la atención a quienes resultan favorecidos y es ilustrativo cómo el Estado mexicano, al dar lo mismo a los desiguales, respecto de lo educativo en este caso, lo que logra es ahondar la iniquidad. Lamentablemente, cobijados con un supuesto respeto a los usos y las costumbres de las comunidades rurales, en lo referido a los indígenas, dizque se aceptan sus modos culturales, en vez de realizar una labor que les permita poner a discusión y ver con una mirada crítica prácticas que ya no pueden aceptarse. Sirva como ejemplo la venta o intercambio de mujeres por mercancías.

c) Solidaridad:

Schoek (1978:689) la ve como “un estado de conciencia que alcanzan los individuos gracias a un acto sentimental del conocimiento respecto a una causa común”. La solidaridad se muestra, generalmente, en formas activas o pasivas de conducta, ejemplo: el boicot o la manifestación de la indignación. En la historia reciente de este país el término fue terriblemente “manoseado” y ante él se adoptan actitudes reticentes que pocas respuestas favorables encuentran en la sociedad.

Hay quienes rastrean el término hasta las primeras comunidades del cristianismo, en las que se vivía un mensaje evangélico en la vida de las personas que se entregaban al servicio de los prójimos y, con mayor razón, entregaban sus riquezas para compartir con todos. Difícilmente podría entenderse hoy de esa manera, pero sí sería posible un respaldo y servicio a los demás involucrándose en su cuidado y en su atención y apoyo.

d) Participación:

En su génesis, la idea de participación es un concepto oscuro originado en Platón (Abbagnano, 1985: 891), como relación entre lo sensible y la idea, o entre la presencia y la imitación. Él mismo lo utilizó para contraponer al ser por esencia (Dios) y al ser por participación (las criaturas). Como valor social puede entenderse como interés y actuación en los grupos de referencia del sujeto.

Desde una perspectiva más sociocultural, pueden mencionarse dos formas de participación del *zoon politikon*: una pasiva, como estar presente en una reunión, recibir mensajes diversos o mostrar interés por algún suceso eventual. La otra forma es activa e implica trabajar junto con otros compartiendo propósitos de una causa común. En sentido político implica múltiples acciones que persiguen convertir a las personas en actores de la vida pública. (IFE, 2004).

En una investigación más o menos reciente, aseveraba un funcionario del municipio de la Capital que al través de las juntas de mejoras se invitaba a los ciudadanos a aportar trabajo en beneficio de la comunidad mediante la participación de los vecinos y ese llamado sólo encontraba escasa respuesta favorable si se ofrecía algo a cambio a quienes participaran.

e) Cooperación:

Se basa en la ayuda mutua y en la reciprocidad de los derechos y las obligaciones entre los miembros de un grupo y entre éste y otros grupos. En México es casi tragicómico lo que sucede con una medida implementada por las autoridades educativas mediante las llamadas *cooperativas escolares* creadas con el fin de promover entre educandos del nivel básico conductas de este tipo. Por responsabilidad de profesores y directivos de las escuelas pasaron a ser, en la mayoría de los casos, negocios de los docentes y sus autoridades, llegándose al extremo de obligar a los alumnos a consumir lo que se expende en tales negocios.

f) Tolerancia:

Parte de la concepción de coexistencia pacífica entre grupos diversos y se aplica luego a las personas que difieren en su cosmovisión, su ideología, posición social, etnia, o en cualquier otra pauta cultural. Parte de la aceptación de la igualdad de los derechos entre todos los humanos. En el canal 4 de televisión (Cisneros, 2004) se dio a conocer que en el 2003 la CNDH documentó más de 2000 casos de intolerancia religiosa en México. Según Isidro Cisneros, hoy se dan casos que pueden ser considerados como de intolerancia políticas, ideológica, étnica, cultural o religiosa.

g) Respeto:

En la perspectiva del psicoanálisis ético social de Fromm sería un elemento esencial del amor al otro, que junto con el cuidado y la responsabilidad por los demás se convierte en *conditio sine qua non* se lograrían los valores anteriores para una sociedad en tránsito a la democracia. Como la diversidad de criterios de los docentes no parece tener límites, hay profesores que se ostentan como “amigos” de sus alumnos, en un inaceptable trastocamiento o “empalme” de roles. Probablemente en la etapa terminal de una carrera profesional, o en un posgrado sea más comprensible una relación de ese tipo, pero resulta incomprensible que se diga de la educación básica en la que aparecen profesores modernos para alumnos posmodernos.

8. Respeto y cuidado de la naturaleza.

En el llamado que cabe hacer a los ideales del niño y del joven, que en otras épocas, con menos información, lograban mover las voluntades y el compromiso por causas consideradas nobles, sería urgente e importante contagiarlos de la necesidad de preservar, en un

principio, lo que se pueda rescatar del deteriorado hábitat de los humanos. Hoy la mayoría de los adultos cree merecer un mundo de comodidades que los rapidísimos adelantos de la vida industrial y tecnificada proporciona: Lo considera una conquista irrenunciable y un pago merecidísimo por lo que no tuvo en su niñez o juventud y sin lo cual ya no cree poder sobrevivir. He ahí la consecuencia de la mercadotecnia del capitalismo y de la falta de una conciencia y actitudes críticas ante la vida.

Hay que reconocer que se vive en el “crepúsculo del deber”, según Lipovetsky, y *rechazar la “ética de la convicción” tanto como el amoralismo de la mano invisible, el beneficio de una ética dialogada de la responsabilidad inclinada a la búsqueda de justos equilibrios entre eficacia y equidad, beneficio e interés de los asalariados, respeto del individuo y bien colectivo, presente y futuro, libertad y solidaridad. Pleitear a favor de una ética inteligente, porque el culto al deber ya no tiene credibilidad social, porque la justicia social pide eficacia, y la eficacia, al menos en la época neo individualista no puede concebirse sin respeto por el hombre, sin dimensión humanista.* Y añadiría la necesidad de una ética de la vida, de una bioética que nos incluye a todos con único valor que puede convocar a todos: salvaguardar la vida propia, lo que no puede conseguirse sin salvaguardar la naturaleza.

9. Valoración de la cultura propia y de las ajenas.

Sin detenerme en discusiones teóricas sobre la esencia de la cultura, señalo, a manera de un principio que pretende ser aclarador y a riesgo de ser corregido, que

las **constantes** de la cultura: instituciones, simbolismo, normas e ideología, pueden englobar los distintos “modos de ser” o rasgos que definen a una cultura y los diferencian de otra.

Tales rasgos pueden identificarse en: caracteres étnicos, costumbres, tradiciones, lenguajes, tecnologías, modos de construir habitación y otras estancias, vestido y adorno, arte, organización económica, social, política, religiosa, de la justicia, filosofía, creencia en otra vida, diversión, deporte, salud, educación, rituales, alimentación, producción de utensilios, ritos iniciáticos, visión de género, parentesco, ocupaciones y oficios, crianza de recién nacidos, objetos testimoniales, folklor, monumentos, técnicas, memoria oral y gráfica, el concepto de tiempo y temporalidad, valores, cosmovisiones, relación con la naturaleza, actitudes representaciones sociales, entre otros.

Es obvio que el primer paso para valorar las culturas es conocerlas, y obvio es también que hay que empezar por la propia. En esto la escuela, en muchos casos, se queda corta hasta en la información, y es triste corroborar cómo hay organismos de “difusión cultural” que reducen su tarea a uno o unos pocos rasgos de su cultura. Esto con el agravante de que las instituciones de educación superior manifiestan en sus documentos oficiales tener como una de sus principales finalidades la difusión de la cultura. Después de esto no hay mucho qué añadir.

En el caso de las escuelas de nivel superior hay que insistir en que además de conocer y valorar la cultura propia, se acceda a la cultura de la respectiva profesión y surja la conciencia social de aceptar la profesión como servicio a la sociedad. Al respecto, el filósofo argentino Risieri Frondisi refería que en una serie de visitas a países latinoamericanos pudo corroborar que los profesionales universitarios salían a servirse de la sociedad y no a servirlos. Como ejemplos, recuérdese

como en México, a raíz de los “errores de diciembre” de 1995 se habló de 50 millones de deudas por pagar; ya fueran de tarjetas de crédito, de financiamiento de casas, de créditos para la compra de auto-móviles o de empresas que se fueron a la quiebra. ¿Dónde estuvo y dónde está la cultura de la administración? La persona encargada de la dirección de la Facultad de Medicina de la localidad se quejaba de que los médicos que estaban egresando carecían de un espíritu humanista. ¿Y la cultura del servicio para la salud?

CONSIDERACIONES FINALES

Uncierre obligado.

El balance de esta reflexión deja ver al docente más como *sujeto a la educación* que como *sujeto de la educación*, según la visión de Alan Touraine; o *sujeto sujetado e incompleto* según el investigador J. Antonio Romero de la UAEM. Se le puede ver también, cuando emprende su ingente tarea como nuevo Sísifo: ya parece vislumbrarse la cima y, de nuevo, hay que iniciar el ascenso con la pesada carga. Sólo una advertencia: hay que cuidar la tentación de seguir educando con el “efecto Pígalión”, cuyo modelo no sea el súbdito que espera el Estado.

En todo caso, los educandos tienen que decirle al educador lo que quieren ser, y si no lo hacen le toca a éste cuestionarlos y ofrecerles opciones. Y como una idea que puede alentarlo, y al mismo tiempo presentarle la opción de un marco para entender su misión educadora, cabe recordar, como decía Gadamer, el hermeneuta del siglo XX, al final de su vida: “la hermenéutica consiste en aceptar que el otro puede tener razón”. Probablemente valga la pena que examine esta forma comprensiva de la acción social como opción con la que se acerque a comprenderse y explicarse su tarea.

Es obvio que el docente **no es la educación**, pero sí su principal protagonista. Es obvio que la pedagogía no está en relación funcional con la “catástrofe silenciosa” denunciada por Guevara Niebla, pero en la simulación pedagógica sin duda tiene gran responsabilidad. ¿Está perdida la batalla? Asistimos en este país a un Estado que ha renunciado a su derecho a brindar a la mayoría de ciudadanos una de sus obligaciones,

Pablo Vázquez Sánchez

razón de ser Estado. Queda, como está sucediendo en otros terrenos, la opción de que la sociedad civil se construya como tal y exija sus derechos. Mientras esto se resuelve, sí se ve que sólo la decisión de cada do-cente, en el ámbito de su ejercicio profesional, puede convencer a sus pares de que acometer la tarea es viable.

NO ES JUSTO LLEGAR HASTA AQUÍ Y RENUNCIAR A LA ESPERANZA.

J. Pablo Vázquez Sánchez.
San Luis Potosí, S.L.P., Mex.
Enero de 2011.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO**, N. (1985). *Diccionario de filosofía*. México: F.C.E.
- BEUCHOT**, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM.
- CONALEP** (1987). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (comentada). México.
- CONSEJO** ESTATAL ELECTORAL-SEGE-IFE (1999). *La educación y los valores cívico democráticos*. San Luis Potosí.
- FORRESTER**, V. (1998). *El horror económico*. México: F.C.E.
- GADAMER**, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GARDNER**, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. México: Paidós.
- HONNET**, A. (1996). *Reconocimiento y acciones morales*. En: *Revista Internacional de Filosofía Política*. México: UNAM.
- LIPOVETSKY**, G. (1996). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- MONTAIGNE**, M. (1987). *Ensayos escogidos*. México: Trillas.
- SCHOECK**, H. (1977). *Diccionario de sociología*. Barcelona: Herder.
- VATTIMO**, G. (2001). *Diálogo con Nietzsche*. México: Paidós.
- VÁZQUEZ** S., J. P. (2005). *Educación, valores y democracia*. Tesis doctoral. Celaya, Gto. IPEP.
- TOURAINÉ**, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: F.C.E.

**Esta obra estuvo a cargo de la Coordinación de Divulgación
de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional.
Terminó de imprimirse en la Ciudad de San Luis Potosí,
Mex., en el mes de enero del año 2011.
El tiraje fue de 500 ejemplares más
sobrantes para reposición.**