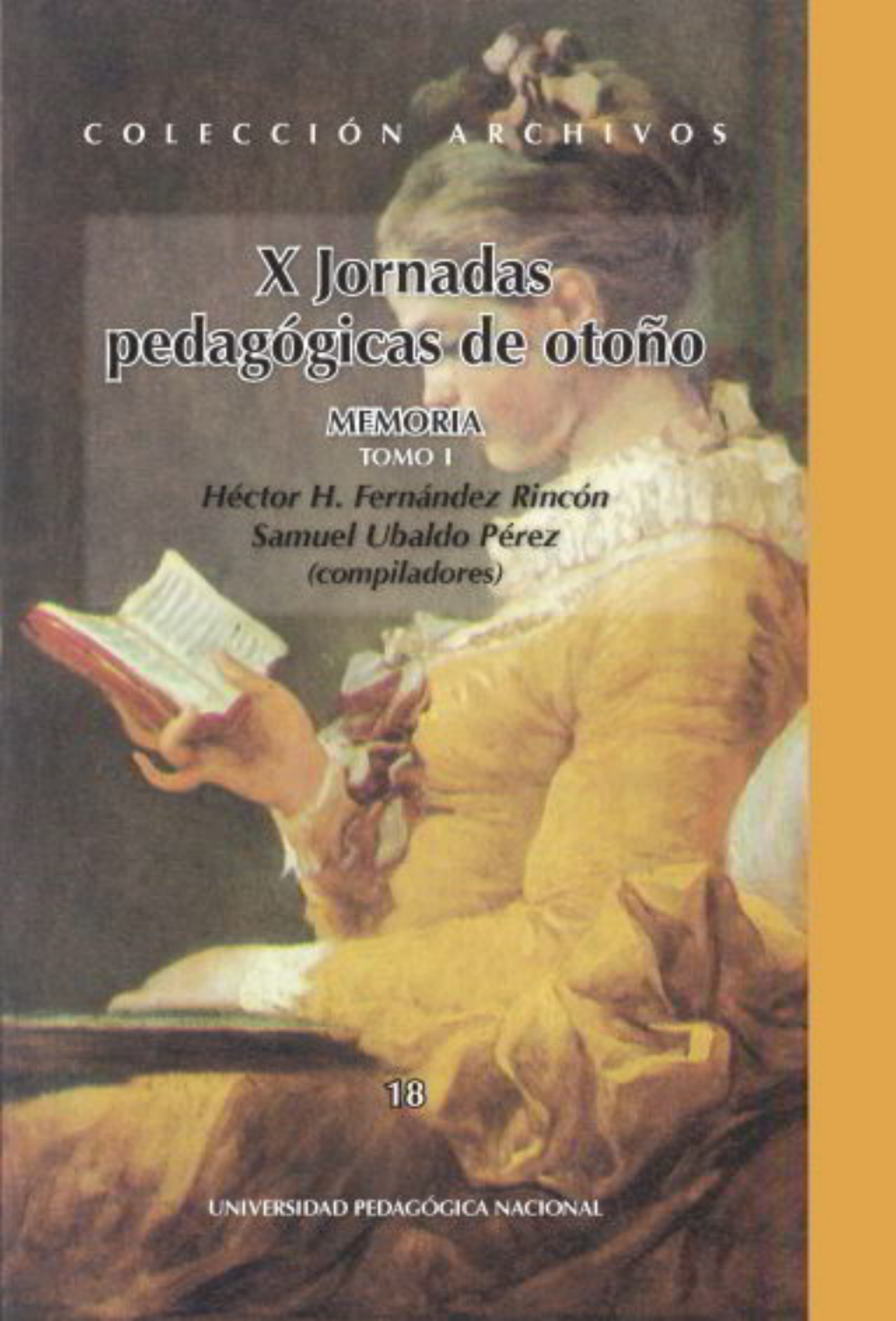




COLECCIÓN ARCHIVOS

X Jornadas pedagógicas de otoño

MEMORIA

TOMO I

Héctor H. Fernández Rincón

Samuel Ubaldo Pérez

(compiladores)

18

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

X Jornadas Pedagógicas de Otoño
Memoria

X Jornadas Pedagógicas de Otoño
Memoria

Héctor H. Fernández Rincón y
Samuel Ubaldo Pérez
(Compiladores)

Tomo I

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MÉXICO, 2007

Héctor H. Fernández Rincón y Samuel Ubaldo Pérez (compiladores)

X JORNADAS PEDAGÓGICAS DE OTOÑO
Memoria

Tomo I

Colección Archivos. Número 18

Sylvia Ortega Salazar **Rectora**
Tenoch E. Cedillo Ávalos **Secretario Académico**
Manuel Montoya Bencomo **Secretario Administrativo**
Abraham Sánchez Contreras **Director de Planeación**
Juan Acuña Guzmán **Director de Servicios Jurídicos**
Fernando Velázquez Merlo **Director de Biblioteca y Apoyo Académico**
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña **Director de Unidades UPN**
Javier Olmedo Badía **Director de Difusión y Extensión Universitaria**
Coordinadores de Área Académica:
Andrés Lozano Medina, **Política Educativa, Procesos Institucionales y gestión**
Ernesto Díaz Couder Cabral, **Diversidad e Interculturalidad**
Cuauhtémoc Gerardo Pérez López, **Aprendizaje y enseñanza en Ciencias, Humanidades y Arte**
Carlos Ramírez Sámano, **Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos**
Julio Rafael Ochoa Franco, **Teoría Pedagógica y Formación Docente**
Anastasia Rodríguez Castro **Subdirectora de Fomento Editorial**

Diseño original: Margarita Morales / **Formación:** Rita Yolanda Sánchez Saldaña

Diseño de la portada: Margarita Morales

ISBN 970-702-217-5

1a. edición: 2007

© Derechos reservados por los compiladores.

© Derechos reservados para esta edición por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F.

www.upn.mx

LB41
J6.2

Jornadas Pedagógicas de Otoño
(10a. : 2005 : México, D.F.)
X jornadas pedagógicas de otoño : memorias /
comp. Héctor H. Fernández Rincón, Samuel Ubaldo
Pérez. -- México : UPN, 2007.
2 v. -- (Colección archivos)
ISBN 970-702-217-5

1. EDUCACIÓN - MÉXICO - DISCURSOS, ENSAYOS,
CONFERENCIAS, ETC. 2. MAESTROS - FORMACIÓN
PROFESIONAL - MÉXICO. 3. TUTORES (EDUCACIÓN).
4. EDUCACIÓN - MÉXICO - CONGRESOS. 5. PRACTICAS
DE LA ENSEÑANZA - MÉXICO. I. Fernández
Rincón, Héctor H., comp. II. t.
III. Serie --

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México

Presentación

Las Jornadas Pedagógicas de Otoño son ya una tradición en la Licenciatura en Pedagogía en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.

Constituyen una actividad extracurricular en la que alumnos, maestros, egresados y hasta académicos de otros programas curriculares y de otras instituciones educativas del país exponen pensamientos, experiencias, inquietudes y hasta resultados de proyectos de investigación relacionados con esta compleja labor que es la educación.

Las jornadas se hacen en otoño, cuando nos aprestamos a finalizar el segundo semestre del año en curso. Tienen una duración de una semana y es el momento en que nos damos para cambiar la rutina del aula para encontrarnos todos en un auditorio y celebrar allí esta especie de ritual de palabras compartidas.

Las jornadas de otoño tienen ya una larga historia. Nosotros mismos nos sorprendemos al percatarnos de que éste es el décimo año en el que nos reunimos para esta ocasión. Mentiríamos si dijéramos que así estaba planeado. Cada versión de las jornadas se ha ido armando en la dinámica misma de nuestra vida cotidiana en el trabajo de la licenciatura. La permanencia de las jornadas no se debe a la labor titánica de los organizadores sí más bien al gusto por las mismas jornadas. Nos sentimos bien en ellas. Por eso mismo las mantenemos. Hacemos lo necesario para que año con año celebremos este encuentro.

No todas las jornadas son iguales. Cambiamos. Ensayamos. Nos damos la oportunidad de darle espacio a la creatividad y a la propuesta innovadora para su organización. Además de las ponencias en las jornadas también ha habido música, baile, teatro, exposición de libros, etc. No es una carga organizarlas. No es sacrífico. Al contrario, podríamos decir que las jornadas mismas son la expresión de nuestra alegría por pertenecer a esta comunidad de trabajo y vida que es la licenciatura en pedagogía en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.

Es el evento del conocimiento no sólo porque por allí transitan diversos temas relacionados con la reflexión acerca de la educación, sino también porque allí aprendemos a conocernos. Escuchando una ponencia sabemos en qué tema anda un profesor, un alumno, un egresado o un invitado.

En la historia de las temáticas abordadas en las jornadas se cuenta con el más diverso menú de problemáticas y propuestas académicas que dan fe de la existencia pujante, vibrante y, a veces, compleja vida de la pedagogía que es nuestra materia de trabajo.

Todos los campos, todas las líneas del plan de estudios, los procesos de titulación, el campo laboral, el seguimiento de egresados, las temáticas de tesis de los alumnos y también de los maestros, en fin, sería interminable hacer la lista de las temáticas que han transitado por estas jornadas.

No sé si decir que las jornadas dan cuenta de las incontables respuestas que se ensayan para tantas preguntas y tantas problemáticas de la pedagogía y de la tarea misma de formar al pedagogo. Las temáticas tienen que ver con lo que somos, con los intentos de ponerles palabras a nuestras preocupaciones, aspiraciones, deseos, etc. Las jornadas son lo que somos todos los que constituimos esta comunidad académica que nos congregamos en torno a la licenciatura en pedagogía como maestros, como alumnos, como egresados o como amigos y cuates de alguien que pertenece a alguno de estos sectores.

Aquí está de nuevo la jornada (en singular, para hablar de ésta, la X) o las jornadas (en plural, para hablar y recuperar la historia de todas las anteriores). Aquí está este espacio de búsqueda y de encuentro, de extrañamiento y de reconocimiento. De palabra y oído, de enseñanza y aprendizaje, de grupos e individuos, de tradición y cambio.

Cada año, cada jornada, tiene su toque especial que se expresa no sólo en los temas seleccionados o en los invitados, sino también en el cartel o la manta, en el tríptico, en el prosenio y hasta en la posibilidad de poder ofrecer galletas en el receso.

Los organizadores sabemos que tenemos un encargo especial y que debemos responder al colegio y a los alumnos que son portadores y defensores de la tradición que constituye este evento. Sabemos que tenemos que prestar atención a tratar de evitar que se repitan aquellos aspectos que en años anteriores produjeron cierta molestia o ‘dolor de cabeza’. No es claro si año con año las jornadas se mejoran o no. Las jornadas como la vida misma se pueden asemejar a la ruta de una montaña rusa que no siempre tiene un camino ascendente sino que a veces se mueve hacia abajo sin llegar a tener una caída libre. Estoy seguro de que siempre hacemos lo necesario que podemos para que el evento salga de manera inmejorable; sin embargo, lo sabemos, no siempre lo planeado es lo que termina realizándose.

Este año quisimos darle continuidad al trabajo que ya se había iniciado en el año anterior, que consiste en hacer una memoria de las jornadas. Se trata de no dejar perder los aportes, las reflexiones y las elaboraciones que se expresan en las jornadas.

En estas décimas jornadas queremos dejar un texto escrito que dé cuenta de lo que fue este encuentro. Dicen que las palabras se las lleva el viento. Quizás ese refrán se refiere a las palabras orales. Por ello, queremos nadar a contracorriente del refrán y buscar que la escritura evite que a las palabras se las lleve el viento.

Esas palabras escritas se quedan en la memoria escrita, la cual quiere ser e insertarse en una memoria de largo plazo, que deje huella, en el archivo, de lo que hoy se trata en estas Décimas Jornadas Pedagógicas de Otoño.

Para este año 2006 se definió que estas jornadas tuvieran como eje general el trabajo de los Cuerpos Académicos en torno a la licenciatura y hacen parte del Área Académica en la que nos situamos. Por eso el nombre dado a estas Décimas Jornadas “Horizontes y Senderos de la Teoría Pedagógica y la Formación Docente”.

Perspectivas de la formación de docentes en México

José Antonio Serrano Castañeda

1. EL CONTEXTO INICIAL

En México, el campo de la formación de docentes inicia con la estructuración del sistema educativo nacional. Como en muchos países, los sistemas educativos tomaron las corrientes educativas que a nivel internacional circulaban y les dieron su toque particular. Este hecho fue reconocido por Dilthey (1857), para quien la pedagogía tiene sentido en cada uno de los países. Por extensión, los campos de conocimiento están matizados por un doble movimiento: la adhesión a ideas que circulan en el plano internacional y el toque especial que le dan los grupos académicos que racionalizan alrededor de cada campo de conocimiento. Hecho que es conocido en la pedagogía comparada como folklorización o indigenización. De esta particularidad no escapa el campo de la formación de docentes en México. Señalaré algunas pistas que marcaron el campo de la formación de docentes en el lapso comprendido entre 1980 y 2000.

El movimiento estudiantil de 1968 en México desató una serie de reformas en el sistema educativo mexicano. En especial, reconoce dos vías distintas de estructuración: el sector de los normalistas y los universitarios. Para ambos sectores, el estado

mexicano impulsó, desde 1980, nuevas instituciones y amplió las existentes.

Del lado de la universidad, la reforma educativa llevó a la creación de centros de formación de profesores dedicados al entrenamiento pedagógico para profesionistas que se comprometían a las labores docentes: egresados sin experiencia profesional ni docente. Los centros recién creados estaban ligados a nuevas estructuras curriculares que se autocalificaban de innovadoras. Se ampliaron algunas universidades, como el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México y el estado creó nuevas en todo el país.

La reforma educativa en el sector normalista llevó a la fundación, en 1978, de la Universidad Pedagógica Nacional. Es la única universidad que tiene sedes en todo el territorio nacional. Diseñó estrategias curriculares centradas en la reflexión de la docencia para otorgar título de licenciatura a los docentes en servicio que carecían de ella, además de tener en su sede central licenciaturas que tomaron como objeto el campo educativo. En 1984 se transforman las Escuelas Normales en instituciones de educación superior y sus egresados tienen el título de licenciados con nuevos planes de estudios, igualmente centrados en la reflexión de la actividad docente.

En ambos sectores existen personajes e ideas que circulan, al modo de vasos comunicantes: formación pedagógica para profesores universitarios y profesionalización de la formación inicial y educación continua para docentes de educación básica impulsan la pedagogía mexicana. Por la época, los años setenta, ambos sectores compartían una ideología: la tecnología educativa. El anhelo de progreso y logro de un sistema educativo con calidad era la base común de los formadores. Con apoyo en esta pedagogía, la innovación curricular en ambos sectores construyó un nuevo ideal del docente que bregó con un imaginario: del docente tradicional. Bajo la tecnología educativa, el estado mexicano realizó reformas educativas a la educación básica. En educación superior, el estado mexicano impulsó dependencias de apoyo a las universidades y dotó de infraestructura para innovar en la formación pedagógica de los docentes.

Pero hacia la década de los años ochenta, la base común, la tecnología educativa tenía diferentes recepciones en los grupos académicos. Había grupos que se adherían a ella y otros que buscaban alternativas a la tecnología educativa en el campo de la formación de docentes.

2. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Por lo señalado, la década de los años setenta dinamizó a la pedagogía mexicana: creación de centros educativos y configuración de grupos académicos que racionalizaron la idea de ser docente innovador. De 1980 a 2000, los grupos académicos asumieron posiciones diversas en el campo: establecieron lazos sociales particulares (a partir de encuentros académicos, congresos, seminarios, reuniones de trabajo) en las que se identificaban unos y estigmatizaban a los otros. La producción académica creció: ensayos, análisis, reflexiones, libros de apoyo, antologías, por ejemplo. Al inicio (1980-1990) la investigación fue escasa, más adelante se amplió (1990-2000). Esta serie de encuentros produjo una masa crítica que llevó a la diferenciación de los ideales pedagógicos, al maestro y a su tarea ya no se le veía de la misma manera, los ideales y acciones se diversificaron y dieron pasos a diversas formas argumentativas para el campo de la formación de docentes. A esto lo denominé *Tendencias en la formación de docentes en México* (Serrano, 1996, 1998, 2005; Serrano y Pasillas, 1993).

Las tendencias en la formación de docentes las estructuré a partir de considerar los propios argumentos de los grupos académicos en relación con el ideal de docente que producen, la práctica que impulsan y los referentes teóricos de los que se apropian. Éstos se encuentran expresados en los textos de los autores. El análisis dio como resultado cuatro grandes escenarios y diferentes posiciones al interior de cada uno de ellos. El análisis de las tendencias tuvo como trasfondo las ideas de Bourdieu (1976, 1979, 1980a, 1980b) sobre los campos de conocimiento, campos en pugna y donde se dan diferentes posiciones internas (posición en la posición). Los grupos académicos se adhieren a puntos de vista y crean argumentaciones especiales que tienden a diferenciarlos de otros. En las tendencias se perciben las filias y fobias de los grupos. Daré un breve panorama del movimiento de la formación de docentes en México con la aclaración de que usaré tendencia en el mismo sentido que *afiliación, inclinación, escenario, perspectiva*. En su conjunto forman *tradiciones* sobre las que se organiza el saber y a las que recurren los actores, los miembros de los grupos académicos. En ese sentido, las tradiciones constituyen lazos sociales que producen referentes identificatorios hacia los miembros del

grupo y los que en el paso del tiempo se suman a ellos. En el transcurso de los últimos 20 años, algunos autores se han dado a la tarea de clasificar diversas tendencias en México en relación con el contexto internacional (Serrano, 1998). Tomé cuatro escenarios: Tecnología educativa, Profesionalización de la docencia, Relación docencia e investigación y El docente como intelectual. En cada una señalaré las variantes (posición en la posición). Si bien es cierto que en la década de los años setenta la tecnología educativa era el eje central de la formación de docentes, para la siguiente década (1980-1990), la mayoría de los centros de formación y grupos académicos elaboraron sus estrategias en oposición a la tradición que algunos calificaron como la ideología pedagógica del imperialismo.

Primera escena, la tecnología educativa

En la década de los setenta, la tecnología educativa entró como ideología educativa financiada a través de proyectos estatales y por el apoyo de organismos de cooperación internacional, como sería el caso de la OEA. En el sector normalista, la reforma de los planes de formación inicial del profesorado se orientó bajo esta perspectiva, al igual que la reforma educativa en educación básica que el estado promovió a mitad de la década. En el nivel universitario, se implantaron dependencias que iniciaron un trabajo de traducción de textos clásicos y se elaboraron proyectos de apoyo a los currículos universitarios y a los programas de formación pedagógica para los profesores. La crisis de la educación anunciada por la UNESCO, veía un foco de salida a través del uso de la tecnología educativa. Al interior de esta vertiente, encontramos actores que tratan de asumir plenamente la propuesta, abonando al terreno argumentaciones locales, y aquellos que intentan “criticar” pero mantienen la misma lógica de la corriente criticada. Las posiciones al interior de la tecnología son tres: La primera la denominaré *Afición por la tecnología educativa*; la segunda *Oposición y sostenimiento de la tecnología educativa*; la tercera, *las nuevas tecnologías*.

En *Afición por la tecnología educativa* se localizan autores que trabajaban en centros con amplia influencia de esta ideología. Bajo la idea de eficacia y eficiencia en la organización del trabajo docente diseñaron programas que intentaban cumplir con el programa de esta tendencia: poner a la altura de los tiempos la actuación del docente. *Oposición y sostenimiento de la tecnología educativa*, incluye autores que sostenían propuestas en oposición a aquella, pero los programas, los argumentos y las estrategias mantenían una estrecha relación con lo que decían criticar. En general, las producciones que ubico en esta tendencia carecen de rigurosidad teórica en sus planteamientos. Las dos posiciones elaboran estrategias comunes. Todos los autores que se afiliaron a esta vertiente aterrizaron en el análisis de las necesidades, la necesidad convertida en la piedra de toque de los proyectos dirigidos a modificar al docente. Es, si se quiere, la forma más clara de ligar al docente al proyecto de la institución, pues es una región intermedia entre las funciones y el ideal de actuación de los profesores. Los autores ligados a la tecnología educativa proponen modelos genéricos, universales para detectar necesidades, en esta empresa racionalizante se encuentran autores y dependencias oficiales, del estado.

En los años noventa se percibe un cambio. Si bien es cierto que hay disminución por los años ochenta de las referencias a esta estrategia, la tecnología educativa tiene un reflote a partir de lo que se ha dado en llamar *las nuevas tecnologías de la educación*. La polémica sobre las formas de utilizar las nuevas tecnologías ha sido amplia en los dos sectores (universitarios y normalistas). Hay grupos que sostienen el énfasis tecnológico en su utilización, hoy otros que indican que es un medio y algunos más lo intentan subvertir bajo la idea de puesta a distancia de la formación.

Segunda escena, la profesionalización de la docencia

La idea de que la docencia podría convertirse en una actividad profesional se gestó en el ámbito universitario a mediados de los años setenta. Encuentra su génesis en la Universidad Nacional Autónoma de México, especialmente en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, el movimiento sindical de la época creó una categoría que resonó en la batalla por mejores condiciones laborales; trabajadores de la educación.

La movilización por nuevas condiciones de trabajo tuvo su eco en la elaboración de estrategias de formación pedagógica. Por ello, los formadores argumentan que profesionalizar la actividad de enseñanza traería consigo mejoras en la actividad educativa. Así, surgen instancias académicas que tratan de acompañar tanto la renovación curricular como el desarrollo de programas dirigidos a la amplia población docente.

En esta tendencia de profesionalización se desarrollaron cuatro variantes en el periodo comprendido entre 1977 a 1990: *El Modelo de Docencia* (1978), *La Didáctica Crítica* (1986), *Ampliación en la Formación Disciplinaria* (1987), *Formación docente ligada a la problemática curricular* (1977) y *Análisis de la Práctica Docente* (1981). Las primeras cuatro fueron argumentadas del lado de la tradición universitaria y la última sirvió de baluarte para organizar los planes de estudio de la tradición normalista en formación inicial y formación continua, como nivelación académica y posgrados. A pesar de que las primeras tienen su origen en el espacio universitario fueron utilizadas en la formación de los normalistas con mayor o menor intensidad. De igual modo, la idea de análisis de la práctica docente en el medio universitario adquirió diversas resonancias, pero se fincó más en el sector normalista.

Hacia los años noventa, se sostienen algunas de las tendencias señaladas pero surgen otras con nuevos matices. Principalmente aparece una diversificación amplia sobre la variante denominada *análisis de la práctica docente* (1981). Distingo varias posturas en la posición: *vincular a formadores y maestros en el análisis de la práctica* (1993); *el docente, vía de la reflexión* (1992); *la observación como eje de reflexión de la práctica* (1994); *la investigación como eje de la recuperación de la práctica* (1993); *el análisis-reflexión desde el saber de la comunidad* (1993). Como una variante con el signo de la década de los años noventa emerge una forma de pensar la formación de docentes a tono con los argumentos que circulan por las ideas defendidas de los centros de internacionales: *las competencias*. En 1997 ven la luz textos ligados a la formación de docentes bajo esta perspectiva.

Bajo este abanico de opciones las estrategias formativas que desarrollan son diversas: las dinámicas grupales, el uso de la investigación, el diseño de materiales desde las psicologías cognitivas, la vinculación con las actuaciones prácticas, estrategias reflexivas (a partir del uso de diarios,

biografías, novelas institucionales). La vertiente de la profesionalización ha sido la más ampliamente difundida en México y la que más producciones ha desarrollado. Bajo esta vertiente el diseño de dispositivos se diversificó.

Tercera escena, la relación docencia e investigación

En la década de los años ochenta la oposición a la tecnología educativa como fuente de la formación de docentes generó diversos argumentos, uno de ellos era el recurrir a la investigación.

Las variantes de la tendencia de profesionalización antes relatadas consideran que la investigación es sustantiva, pero a mitad de la década de los ochenta se produce una serie de discusiones sobre el vínculo docencia-investigación, a la vez que surgen diversas experiencias de formación de docentes en todo el ámbito nacional que hacen que se vaya diferenciando y tenga un matiz propio. La reforma de la educación normal de 1984 toma el vínculo docencia e investigación como rector para la formación de profesores de primaria y secundaria, de igual modo la formación pedagógica del profesorado universitario asumirá cuotas diversas de relación y matices en las argumentaciones que tienen como foco de crítica a la formación promovida desde la tecnología educativa. En conjunto, las estrategias intentan renovar la actuación del maestro; algunos de los discursos se ligan a las políticas de modernización del estado, otros a las políticas de las agencias que orientan y valoran la actuación de las instituciones de educación superior en el ámbito nacional. En esta sección comentaré tres tipos de posiciones: *enlace de las funciones en las instituciones de educación superior, amalgamar la docencia y la investigación en el acto educativo, e investigación para el desarrollo académico.*

Enlace de las funciones en las instituciones de educación superior. La discusión sobre el vínculo docencia e investigación tiene su entrada en la transformación de las Escuelas Normales en Instituciones de Educación Superior, pues se inició la discusión sobre las funciones universitarias: docencia, investigación y servicio. La particularidad de este hecho radicó en que a nivel institucional se esperaba que los docentes realizaran las tres funciones en horarios diferenciados. La polémica no

se hizo esperar y se elaboraron textos con argumentaciones disímiles: la docencia y la investigación son específicas: una promueve el acceso al conocimiento y la otra produce nuevas conceptualizaciones; la docencia como acto de relación entre sujetos escolarizados y la investigación como movilización de certezas; la diferenciación de la docencia, la investigación y la formación de docentes como tareas específicas que requieren perspectivas y tiempos diferenciados; la docencia como aplicación “didáctica” del método científico y la investigación como la generación de saber; la docencia, la investigación y la extensión como acciones asumidas por los sujetos concretos.

Amalgamar la docencia y la investigación en el acto educativo. Agrupo en esta sección a textos que sostienen la articulación de la docencia y la investigación bajo la consideración de que ésta aumentaría la calidad de la docencia; también los autores plantean que la formación en investigación trae consecuencias para el alumno. En este apartado vislumbro diversas adjetivaciones sobre la vinculación entre docencia e investigación. Mientras unos alegan el retiro de la investigación como eje de la docencia, otros proponen fortalecer la investigación para elevar la calidad de la enseñanza. Para algunos, la investigación abisagraría la calida educativa. Esta posición plantea que el docente enseña e investiga al mismo tiempo. El vínculo de la docencia y la investigación permitiría superar el estado de alienación que hace víctima al maestro y al alumno. Los autores que abanderan esta posición perciben que el docente está apresado por el sistema escolar que inhibe su creatividad y lo aliena a la sociedad. La superación de ese estado de cosas sería dada por la investigación en el aula. En especial el uso de las estrategias de investigación acción. La formación docente sería formación para el cambio social. La ganancia de la unión será la condición de superación de la enajenación y la articulación de la teoría con la práctica; la investigación-acción sería el eslabón para que haya congruencia entre la propuesta curricular, la práctica pedagógica y la estructura institucional. La propuesta fue asumida en programas de formación pedagógica dirigidos a profesores universitarios. En el sector normalista orientó la mayor parte de sus propuestas de formación. Las estrategias que asumieron están ligadas a dinámicas grupales, utilización de diarios de campo, talleres y programas institucionales. La investigación acción llevaría al docente a revisión de sus actuaciones y generar saber sobre el vínculo

docente-alumno, además de superar la alienación que se encuentra en la institución escolar.

Investigación para el desarrollo académico. La discusión sobre el papel de la investigación en los programas de formación de docentes tiene otro sentido. Para algunos autores la idea de recuperar y documentar la práctica docente llevaría a acceder a la investigación con su articulación a la docencia, pero no confundir una con la otra. Sería como establecer una bisagra entre la docencia y la investigación. Por un lado, la investigación informaría al docente sobre los debates de la docencia; por otro, proporcionaría orientaciones para la actuación del docente; además de convertirse en una fuente para el trabajo en el aula.

El docente como intelectual

En el contexto de la pedagogía mexicana, la oposición a la tecnología educativa produjo la discusión sobre la formación intelectual del docente. Si bien es cierto que en términos genéricos se apela a este punto, cabe indicar que los autores que la reivindican utilizan fundamentos y conceptualizaciones diversas. A la vez, es importante indicar que en la bibliografía analizada no se encontraron programas de formación pedagógica para profesores universitarios o en el sector normalista que reivindiquen este punto de vista para sí (sin embargo, la inclusión de esta vertiente es importante ya que a nivel discursivo entre los formadores se hace alusión a este ideal. En este punto habrá que recordar que la vertiente de profesionalización descrita como *Ampliación en la formación disciplinaria* tampoco ha impactado en forma directa el programa de formación, su incorporación obedece a la idea de dar una muestra del terreno sobre el que se abonan las ideas de formación de docentes en México). En la idea de que el docente se convierta en intelectual se encuentran discursos provenientes de diversas fuentes. Los autores afirman que la actividad profesional debe ser la discusión permanente de sus referentes y del papel que cumplen en la sociedad.

3. BALANCE DE LAS TENDENCIAS

Características de la producción. En los últimos 20 años la producción se ha ampliado: incremento de textos, ensayos, análisis, propuestas, investigaciones, indagaciones. Hemos constatado incremento en investigaciones, materia sustantiva que supondría la ampliación del conocimiento de las disciplinas. Pero no hemos visto orientaciones cognitivas distintas, salvo algunos casos concretos. De un marcado peso por elaborar propuestas, ahora encontramos textos dirigidos al análisis de situaciones, experiencias o tendencias de formación concreta.

En cuanto a las formas, estilos y referencias bibliográficas se percibe una búsqueda hacia autores de primera línea (filósofos, sociólogos, pedagogos, etcétera), que en la década de 1980-90 apenas si se percibía en los textos. Hay nuevas formas de escritura: también encontramos textos con multitud de referencias hacia el propio autor que escribe; incluso hay producciones sin referencias en su interior –ni del autor que escribe, ni de otra referencia bibliográfica– cosa que no deja de llamar la atención pues no se muestran las referencias que sostienen un pensamiento.

Continuidad y ruptura. Podemos constatar en los relatos verbales de experiencias de formación de profesores la existencia de un fuerte impacto en las nuevas tecnologías, a pesar de que la producción escrita no refleje este interés. En este sentido, hemos visto el reflote de la tecnología educativa, que si bien no fue expresado en esta década, seguro será material que se incremente en la próxima.

La continuidad de tendencias no significa igualdad. En relación con la década de 1980 al 1990 hay tendencias siamesas, pero no hay clonación en las formulaciones. Hemos visto que las tendencias se ramifican, pero los bordes se conservan, como es el análisis de la práctica docente y las reflexiones sobre el vínculo docencia e investigación. Vemos un campo que también está altamente influenciado en sus temas de reflexión por las prescripciones institucionales en boga desde los años ochenta, por ejemplo: la relación de la docencia con la investigación y el análisis de las prácticas; la formación por competencias.

Enlaces con las tendencias internacionales. A nivel internacional circulan tendencias generales, un marco general lo proponen Liston y Zeichner (1993), se afilia a esta visión la reformulación que realiza Ángel Pérez (1993).

Las tendencias en México apenas expresan las ideas sostenidas por Gilles Ferry (1990). La hipótesis de Serrano (1998) sobre la indigenización de las tendencias es válida en la descripción de las tendencias de formación de docentes y profesionales de la educación (una lectura semejante podría hacerse a los campos de conocimiento en los que se han elaborado estados de conocimiento por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa). Existen tendencias generales que mantienen una denominación genérica que circulan a nivel internacional, como se puede comprobar con la lectura de los textos arriba referenciados. Pero son los autores locales, mexicanos, los que han dado significación local y matices especiales; el sello de la ubicación institucional marca, en gran medida, los temas y las formas de argumentación. Las posiciones de los autores en el campo también influyen para el desarrollo de las argumentaciones. Así hemos visto que a nivel local se sostienen categorías que en otros ámbitos internacionales apenas si son tocadas y reconocidas como tales; como sería el caso del docente-investigador, o algunas de las variantes de la tendencia de análisis de la práctica. Algunas de las denominaciones que circulan a nivel internacional han mudado en el ámbito local. Por ejemplo, la noción del *docente reflexivo* en México ha trocado en *análisis de la práctica docente*, o se ha ramificado hacia la tendencia que en México hemos denominado el vínculo docencia-investigación.

La producción, ya sea en investigación, ensayo, propuesta, ha generado sentidos particulares que tienen como referentes los significados sobre la acción docente elaborados en nuestro sistema educativo. Con arreglo a esta perspectiva, hemos visto sujetos que activamente producen significaciones sobre la acción y que en sus producciones aventuran estilos singulares sobre lo que consideran el trabajo académico, de indagación o intervención en el campo. En la producción de los textos aparece como síntoma que los grupos académicos no discutan entre sí, a pesar de que en la lectura de muchos materiales se puede percibir que se aluden a ciertas ideas; pero no son citadas (los autores elaboran expresiones como “se dice, algunos opinan qué, etc.”). En este sentido, la alusión, la insinuación ha suplido la referencia directa en las producciones locales, con la consecuente creación de fantasmas, un otro casi inexistente.

La selección de la información quiso cubrir múltiples fuentes y referencias. Queda por realizar diagnósticos de la información por estado

(de los Estados Unidos Mexicanos). Pero sin duda, muchos de los textos por registrar poco variarán de los estilos, modos y tendencias que aquí hemos presentado. La producción restante seguirá mostrando las formas de dirigir, proponer, moldear la práctica de los docentes. Sin duda, el desarrollo de investigaciones, intervenciones, ensayos en la próxima década dará luz sobre los claroscuros de una práctica compleja. Si bien no se incorporan todos los textos producidos en el país, tarea imposible, los que incluimos poseen un nivel de significación tal que el texto producido en este periodo de tiempo es ya uno más de los realizados en el campo y que no tuvimos a la mano. Frase, esta última, en deuda con la aseveración de Jaime Gil de Biedma sobre la poesía “un libro de poemas no viene a ser otra cosa que la historia del hombre que es su autor, pero elevada a un nivel de significación en que la vida de uno es ya la vida de todos los hombres”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, Pierre (1976). “Le champ scientifique”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3, 88-104.

Bourdieu, Pierre (1979). “Le trois états du capital cultural”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.

Bourdieu, Pierre (1980a). “Le capital social. Notes provisoires”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.

Bourdieu, Pierre (1980b). *Le sens pratique*. Paris, Minuit-Maison des sciences de l’homme.

Dilthey W. (1994). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Lozada.

Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós-UNAM-ENEPI.

Liston, D. P., K. M. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez A. I. (1993). “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en Gimeno, J y Pérez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Serrano, José Antonio (1996). “Tendencias en la formación”, pp. 252-267. *Formación de docentes y profesionales de la educación. Estado de Conocimiento (1982-1992)*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa V. 1. México: COMIE.

Serrano, José Antonio (1998). *Tendencias en la formación de docentes*. Tesis de Maestría. México: DIE.

Serrano, José Antonio (2005). “Tendencias de Formación de docentes”, 171-269. *Formación de Docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. Estado de Conocimiento (1992-2002)*. V. 8, I. COMIE. México: COMIE-IPN.

Serrano, J. A., Pasillas, M. A. (1993). “Tradiciones en la investigación sobre educación”. En *Perfiles Educativos* 61, 3-12. México-CISE.

Lo transmisible en la relación pedagógica

Eva Rautenberg Petersen

*Mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de la acción,
interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos.*

Alfred Schütz

1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La idea de que el trabajo docente, especialmente de nivel universitario, se enfoca prioritariamente a la transmisión de información y de conocimientos ha sido validada a lo largo de la historia de la educación universitaria. De tal manera, que en la universidad medieval se inaugura la *Vorlesung* o lección, cuya dinámica era simplemente que el docente leyera un texto frente a los estudiantes. Esta práctica, a pesar del transcurso del tiempo y de los avances en materia pedagógica, no ha cambiado demasiado. Ciertamente, el énfasis parece estar en la forma, sin embargo, también tiene que ver con una visión de cómo se entiende el proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque parezca que actualmente la lógica instrumental, que sostiene que el éxito formativo de los estudiantes está en la habilidad del docente al momento de impartir sus clases, ha recuperado terreno, ahora una vertiente del debate pedagógico se centra en el reconocimiento de que el binomio enseñanza-aprendizaje es un proceso dialéctico entre los actores centrales del mismo: tiene entonces que reconocerse que el docente tiene el encargo explícito de propiciar el aprendizaje de los alumnos, pero éstos no son simples recipientes, sino que tienen una participación activa en su éste.

Ahora bien, lo rescatable de este lugar común, es tratar de reconocer algunos de los elementos que permitan tener una mejor comprensión de cómo ocurre esta interacción a partir de la demostración de que ambos (aprendientes y enseñantes), a la vez que se tocan, se separan. Es decir, frente a la propuesta pedagógica (institucional) maestros y estudiantes responden de formas diversas y elaboran e incorporan también diferencialmente los contenidos (datos, hechos, conceptos, habilidades, actitudes, valores, etcétera) a partir de su propia subjetividad.

Las técnicas expositivas, como recreación de la lección, efectuadas por uno o varios integrantes del grupo académico, incluido el docente, tienen la finalidad de transmitir información y/o conocimientos, a la vez que se prestan para desencadenar otro tipo de aprendizaje individual y grupal que frecuentemente no es reconocido.

Así, esta reflexión va encaminada a mostrar, en un primer momento, cómo el dispositivo pedagógico es más que sólo un proceso de transmisión, sino que está conformado por cuatro dimensiones o vías de acceso, a saber: *lo transmisible (saber teórico)*, *lo práctico-instrumental (saber hacer)*, *lo perlaborativo (formativo-vivencial)* y *lo transformador (crítico-creativo)*.

Por motivos de tiempo y espacio, sólo se desarrollará aquí, de manera más puntual, cómo es que ocurre la transmisión y reconocer sus alcances y limitaciones.

2. EL QUEHACER DOCENTE

Las instituciones educativas se crean, proponen programas a través de los diseños curriculares que, básicamente, están soportados por un proyecto académico, una estructura burocrática, un cuerpo docente, contenidos teóricos, prácticos, metodológicos y valorales. El proyecto académico contiene las políticas institucionales generales que suponen formas de ser para los docentes y los estudiantes, a fin de instaurar y ‘conservar’ el proyecto en su puesta en acto, de manera lo más cercana posible a las ideas que le dieron origen, es así que éste contiene una utopía o ilusión de perfección, que a la vez, es inalcanzable. Sin embargo, en la medida en que se explicita y comprenda el sentido no sólo de lo anterior, sino

también del dispositivo pedagógico como un proceso dialéctico entre diversos actores, la aproximación al proyecto (como posibilidad de ser) será más pertinente.

En virtud de que la consolidación del aprendizaje depende de la cantidad y calidad de asociaciones que el sujeto aprendiente logre establecer con el material educativo, corresponde entonces al docente crear, proponer y dinamizar las actividades de aprendizaje que propicien y permitan que los estudiantes participen activamente en su propia formación, así como la necesidad de que incorporen y manejen información, desarrollen su inteligencia, su capacidad analítica y su juicio crítico. Lo anterior demanda un quehacer docente particular donde la estrategia pedagógica se base en la problematización y el trabajo grupal.

El proyecto educativo permite la constitución del grupo de aprendizaje, en donde el educador y los educandos ponen en juego una diversidad de intercambios mediados por las estrategias pedagógicas y los materiales documentales. Toca a los formadores eliminar los obstáculos que interfieran con el proceso educativo. Para que esto sea posible se requiere de un trabajo solidario y colaborativo, que apoye y acompañe a los estudiantes en su desarrollo a través de la reflexión crítica y la construcción de estructuras de aprendizaje.

Fonseca (1997: 129) plantea la figura docente con múltiples dimensiones y explica que es:

- Asesor cuando promueve entre los estudiantes, las exposiciones en pequeños grupos, ofrece bibliografía y apoyo relativo a diferentes temas.
- Coordinador cuando instala un encuadre con reglas de trabajo, tiempos, tareas, actividades, bajo un modelo que se centre en el trabajo grupal.
- Motivador del cambio cuando logra que los estudiantes se transformen en sujetos activos en lugar de ser pasivos.
- Propiciador del aprendizaje cuando consigue que los estudiantes se responsabilicen de su proceso de formación.
- Facilitador del aprendizaje cuando aplica técnicas psicodinámicas para la apropiación del conocimiento.

- Desbloqueador de obstáculos cuando destraba las dificultades de las tareas y puede detectar y buscar soluciones a los problemas académicos.
- Investigador mediante actividades creativas e interdisciplinarias en torno a un eje temático.

Así, el trabajo educativo se convierte en una experiencia social para el grupo donde se da el “mutuo intercambio de ideas, opiniones, ideología, sentimientos, etc.” (Weinstein, 1997:36). Asimismo, el docente es guía del grupo en lo teórico, en la resolución de problemas y debe tener la capacidad de adecuar el dispositivo a las necesidades grupales. De modo que si el proceso está centrado en el estudiante, ambas figuras (educador y educando) se separan apenas, confiriéndole al segundo un estatuto de menor experiencia que la que tiene el docente (Arozamena, 1997:151 y 153)

Comboni y Juárez (2000) comentan que el docente tendrá que ocuparse de propiciar formas educativas que permitan un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes, esto es “ampliar las oportunidades de aprendizaje con la búsqueda reflexiva de formas pedagógicas más abiertas y de formas comunicativas que permitan el ejercicio de la autonomía, tanto de docentes como de alumnos para trascender las formas culturales y sociales que las restringen.” (p. 196). Introducen también la noción de “desempeño asistido”, que se centra en una relación pedagógica entre un sujeto menos experto y uno más experto y donde subyace la noción de que el menos experto puede llegar a ser lo que todavía no es.

3. DIMENSIONES DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Previamente se han esbozado algunas ideas respecto de la relación educador-educando a las que les subyace un enfoque psicodinámico y constructivista. Este posicionamiento se inscribe en el dispositivo pedagógico que es el que anuda una serie de intenciones educativas. De aquí se desprenden varias dimensiones en la tarea educativa:

- a) La que remite al manejo de información, es decir, al conocimiento teórico que se constituye en lo transmisible y se sostiene básicamente en el pensamiento deductivo.

- b) La que apela a aprender a hacer, hace referencia a la posibilidad de anclar elementos teóricos a procesos prácticos y/o metodológicos. Lleva a los educandos a echar mano de los distintos recursos para la realización de acciones concretas.
- c) La que ocupa la categoría de lo intransmisible, que sólo puede lograrse a través de la experiencia vital. Tiene que ver con la apropiación de compromisos personales frente a diversos hechos o circunstancias; por su dificultad, se introduce a través de un trabajo perlaborativo y formativo (Baz y Perrés, 1997): esta condición se promueve en las diversas modalidades de trabajo grupal que propician la vivencia de procesos, que además se reflexionan.
- d) La que conjuga todos las dimensiones anteriores y deviene en una actitud transformadora del sujeto a partir, entre otras cosas, de los conocimientos, las prácticas y las actitudes.

4. LO TRANSMISIBLE: LA DIMENSIÓN TEÓRICA

Responde a una racionalidad deductiva y tiene la finalidad de transmitir información y/o conocimientos a partir de diversos enfoques y autores. A través de ellos y el material bibliográfico, los estudiantes se ponen en contacto con la teoría mediante su lectura, análisis, reflexión y juicio crítico, acciones éstas que, cuando se llevan a cabo correctamente, se convierten en insumos para ser asimilados, acomodados e incorporados como parte del esquema referencial personal que permite construir una nueva síntesis (Rautenberg, 1989; Díaz Barriga, 2002).

La metodología didáctica desplegada, en términos generales, opera mediante la selección de una bibliografía básica que debe ser leída obligatoriamente por los estudiantes, de forma que puedan, durante la sesión, participar en la discusión y debate del material consultado.

La técnica expositiva suele ser empleada por los docentes y también por los estudiantes, cuando éstos tienen la encomienda de hacerse cargo de la presentación de temas, actividad que frecuentemente se realiza por equipos de trabajo cuya inscripción puede ser voluntaria u obligatoria y generalmente se restringe a la presentación de los autores y sus ideas.

Esta técnica puede ser una experiencia rica en contenidos y formas de interpretar la parte didáctica. Puede haber excelentes expositores cuyos discursos logran captar el interés y la atención de los estudiantes, pero hay otros que provocan bostezos y cabeceos. Una dificultad puede consistir en seguir el discurso cuando las temáticas y las exposiciones son demasiado densas o lejanas del esquema referencial personal, lo que entorpece la posibilidad de sostener la atención en el contenido.

Otras condiciones que facilitan o entorpecen la posibilidad de sostener la atención durante estas presentaciones son la entonación y volumen de voz del expositor(a), la iluminación, el espacio y su capacidad de uso; un docente permanentemente sentado tendría que disponer de un discurso atractivo e interesante capaz de mantener la atención del auditorio; el movimiento físico del expositor en el aula mueve también al grupo al evitar el exceso de pasividad, en un dispositivo que se asume como lugar para escuchar. El uso de acetatos y otros apoyos visuales ayudan a seguir la exposición, no obstante, son poco eficaces cuando la palabra (contenido y forma) no logra captar la atención del público. Un factor coadyuvante para los bostezos y cabeceos es la eliminación de la luz general para hacer nítidas las imágenes proyectadas.

Todo lo anterior, sin embargo, es secundario cuando los temas abordados tienen la capacidad de resonancia en los escuchas. Sólo resonará aquello que se ancla a la subjetividad del individuo, que aunque aparentemente, ignorado por ahora, cuando se tiene la experiencia perceptiva, cobra relevancia en los sentidos que atribuye el sujeto a sus experiencias a partir de esas enunciaciones. Es ese momento el que marca la diferencia entre interesarse o no en la voz (emisión y escucha) y en la escena (producción y mirada).

La subjetividad se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico-cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que encarna y constituye a los sujetos “[...] Esto es, en tanto lo observa, lo representa, lo modifica, lo aprehende, lo conoce, lo siente, lo significa, lo nombra a partir del lenguaje que le preexiste y lo convierte en una realidad psíquica, que dota de sentido al mundo [...]” (Ramírez y Anzaldúa, 2002:1).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se sostiene más sobre las significaciones personales subjetivas y las socialmente construidas que sobre el

arreglo técnico e instrumental de una propuesta educativa, que, en última instancia, es un armado *a priori* con su propia significación social como actividad de expertos, y que trata de atender e incorporar, prioritariamente, una serie de prescripciones vinculadas con la díada planeación-evaluación, que de comprender el proceso educativo en sí mismo (Díaz Barriga, 2002). No obstante, esta condición de apuesta o hipótesis de trabajo, el diseño curricular permite prever y disponer de una serie de condiciones para poner en escena un proyecto educativo que, en lo formal, va a ser uno y el mismo para todos los docentes y estudiantes, pero que, tal como se ha mencionado arriba, será una experiencia única y singular para cada uno de los sujetos que participen en él.

La disposición del grupo, como subjetividad colectiva y totalización, siempre en peligro de disolución (Lapassade, 1977: 250), y la disposición singular cargada de subjetividad definen la posibilidad de atender al discurso y de que éste tenga y haga sentido.

Esto lleva a la formulación necesaria de varias preguntas: ¿qué lugar ocupan los estilos docentes en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuáles son los factores que promueven la atención y seguimiento del discurso? ¿Qué vínculos deben establecerse entre los docentes y los estudiantes para que lo dicho sea significativo? ¿Cómo hacer de la exposición docente una disertación atractiva e interesante?

En el análisis de los estilos docentes habría que hacer algunas precisiones relativas a una reflexión más amplia acerca de las formas como se aporta la teoría. Para esto se pueden considerar algunos rasgos que pueden facilitar el proceso de formación:

1. En la categoría de lo eminentemente intelectual: la calidad discursiva, la multirreferencialidad en los temas abordados y la profundidad con que logran exponerse. También la capacidad retórica, analítica, sintética y crítica, la pasión con que se enuncia y el sentido del humor.
2. En la categoría del cuerpo: el timbre y la entonación de la voz (matices), los gestos y movimientos corporales.
3. En la categoría de vínculo afectivo: la capacidad y disponibilidad para escuchar y orientar académicamente, las actitudes comprensivas y de apoyo, el establecimiento de vínculos.

Ahora bien, en el modelo de conferencia, la fascinación o no por el discurso está directamente relacionada con la forma y el fondo de éste y el vínculo afectivo es más difuso. La forma expositiva en general, provoca una transferencia anaclítica donde el expositor o la expositora ocupan el lugar de padre protector o madre nutricia y el educando demanda de ellos una actitud de protección y cariño. “Esto genera un vínculo de dependencia, que coloca al alumno en un lugar pasivo como receptor: puntualmente el estudiante se instala en su asiento frente al maestro, esperando que este (*sic*) le ‘sirva’ la clase [...]” (Ramírez y Anzaldúa, 2002:160).

Ya arriba se ha intentado hacer una caracterización general de las actividades y actitudes docentes, sin embargo, habría que mencionar que la relación pedagógica no está determinada de forma exclusiva por los educadores, sino que el grupo define, parcialmente, a partir de la demanda, las dinámicas que se despliegan.

La exposición, donde el conferencista con apoyo o no de algunos medios, presenta un tema, para posteriormente, si el tiempo lo permite, dar entrada a algunas preguntas o comentarios, se centra en el **contenido** y, probablemente, la transferencia que se genera es de corte anaclítica.

No obstante, hay otros modos de enfrentar la tarea que incluyen, como parte del imaginario, la participación relativamente activa del auditorio. Esa forma de dispositivo busca un equilibrio entre el **contenido** y el **proceso** de aprendizaje y es cuando los estudiantes realizan lecturas puntuales que les permiten una aproximación al tema y de ahí su posibilidad para participar en la discusión.

Una dificultad en estas prácticas es cuando impera la imprecisión, la superficialidad y la vaguedad en la participación del grupo, matizadas por enunciaciones que apelan:

- Al gusto personal.
- Al contenido.
- A interrogar al programa.
- Al reconocimiento de las problemáticas del aprendizaje.
- A otros temas emergentes

Y llevan al manejo disperso de los contenidos. Asimismo, puede haber comentarios “descontextualizados”, que operan como emergentes temáticos, pero también pueden ser provocaciones. Una hipótesis es que a falta de lectura y el interés por hacerse presente y/o colocarse en el lugar del saber, se hacen observaciones cuyo sentido no se comprende a cabalidad. Esto lleva a reflexionar en torno a la dificultad que tienen los grupos para hacer un análisis más a fondo del material de lectura. Las preguntas del grupo y la libre circulación de ideas pueden llevar a una especie de diálogo de sordos, donde tal vez, el orden de la palabra y la ocurrencia que hace que ésta se solicite, se vaya desfasando de la lógica del discurso. Como proceso de intercambio está la dificultad de la asincronía entre lo que se escucha, lo que se piensa y el momento en que se dice lo que se piensa, que da por resultado una sensación de falta de secuencia.

Frecuentemente ocurre que el tiempo destinado para tratar todos los autores y textos sea insuficiente, en ocasiones porque se hace una selección abundante de bibliografía. Esta dificultad se agudiza cuando se repite secuenciadamente lo que dice el texto o cuando las enunciaciones saltan de un aspecto a otro de acuerdo con lo que a cada estudiante le llama la atención.

En esta dinámica ocurre que los grupos no entiendan bien a bien qué se espera de ellos, lo que genera desconcierto y eventualmente la sensación de que no será capaz de responder a las demandas del programa. De igual forma se puede percibir el programa como exigente e insaciable, pero a la vez no ofrece las condiciones óptimas para el desarrollo del trabajo académico.

Cuando los grupos solicitan del docente que haga cierres sintéticos por sesión y que defina guías de lectura que orienten la atención de los estudiantes, es posible que se esté produciendo una transferencia anaclítica caracterizada por cierta inseguridad en el propio potencial académico donde el grupo quiere hacer depender su trabajo y la generación de ideas en virtud de lo que el docente indique. Esta demanda sugiere una sensación de incompetencia o desvalimiento.

Generalmente, en el intercambio de discursos entre el grupo y la parte docente, esta última tiende a ser más elaborada y extensa, y puede centrarse básicamente en ofrecer información y menos en formular preguntas, por lo que la construcción de conocimientos se puede obstaculizar.

Por otro lado, la petición de la palabra por los estudiantes y la concesión de ésta por la parte docente pueden ser atropellada. Cuando se escuchan voces simultáneamente, además de producirse ruido, se genera confusión. Suele darse la práctica de que se levanten casi simultáneamente varias manos; en ocasiones, algunas son atendidas y otras no.

Algunas reflexiones analíticas

Las condiciones generales de una primera aproximación del docente con un grupo, genera que ambos se formulen una imagen recíproca que puede llegar a ser el motivo para definir nuevas formas de trabajo. La percepción de la parte docente de que el grupo no lee y con la finalidad de obligarlo a que lo haga, genera la práctica de definir anticipadamente la bibliografía que ha de ser analizada y pedir controles de lectura, con la ilusión de que entonces sí se cumple con las cargas previstas. Frecuentemente, la tarea que se solicita se acompaña por una advertencia en torno a que dichos controles serán considerados en la evaluación. Así, la exigencia de una tarea es un motivo de tensión ambivalente, en razón de que significa realizar un esfuerzo adicional que requiere de un tiempo extra de trabajo. Es, también, la oportunidad para poner en claro una serie de ideas que de otra forma se pueden quedar sueltas. La otra parte que entra en cuestión es cuando se trata de tareas que sólo cumplen una función burocrática y basta con que se entreguen para poder registrarlas, sin que se revise su contenido o éste sea significativo para los alumnos. De modo que puede bien ser un simple simulacro en donde los docentes hacen como si fueran exigentes y los alumnos como si fueran cumplidos.

Dentro de las formas de interacción grupal en una sesión de discusión relativas a lo **transmisible** se pueden encontrar varias maneras de asumir la participación:

- El grupo puede permanecer en silencio a pesar de la invitación expresa para que participe.
- El grupo puede solicitar la palabra y sujetarse al orden de las intervenciones, lo que siempre conlleva el riesgo de que cuando se llega

el turno correspondiente, la discusión ha cambiado de rumbo y el comentario resulta impertinente o fuera de contexto.

- El grupo o algunos de sus integrantes pueden “tomar por asalto” la palabra y ser atendidos o no por la parte docente, quien es, en última instancia, la que tiene la legitimidad para otorgarla, negarla o retirarla, atenderla u omitirla.

Las constantes irrupciones verbales pueden atribuirse a que el grupo está interesado en el tema, sabe algo al respecto (tiene algunas referencias, lo conoce, se ha formulado interrogantes). Podemos inferir que la lectura previa de algunos textos relativos a dicho tema puede ser generadora de una dinámica más intensa. Sin embargo, puede haberse leído un texto poco atractivo, demasiado denso o complejo o, por el contrario, muy obvio. Con esto se destaca la importancia de la selección de las fuentes de información, a efecto de que sean capaces de tocar al lector, tarea nada sencilla si consideramos que cada estudiante tiene una biografía única y un esquema referencial personal. No obstante, parece ser que los textos enfrentan al lector con un tema, con una postura teórica, con una forma de interpretarla y con un autor, y que éstos son el pretexto y el contexto que permiten pensar en temas fundamentales. Las preguntas o comentarios de los participantes develan sus propios momentos de reflexión y elaboración; también muestran las inquietudes que rondan sus mentes.

Ahora bien, cuando se trata de sesiones de discusión se ponen en juego dinámicas que se establecen prioritariamente por la acción docente; de modo que es a partir de las intenciones educativas que se define el contenido, los documentos que han de ser leídos o los discursos que son pronunciados, discutidos o interpelados. Además es la parte docente la que no sólo concede la palabra y, eventualmente, la retira, sino que también valida o no las intervenciones de forma que unas son pertinentes para continuar el discurso, en tanto que otras no lo son, según su juicio. Desde el otro, la validación de lo importante puede parecer bastante arbitraria.

Estilos docentes y su efecto en el grupo de aprendizaje

El imaginario social depositado en el docente es el de un sujeto con saber especializado; también es un actor que propone y desarrolla dinámicas específicas según sean los objetivos del programa y la interpretación de éste que el docente haga, esto crea vínculo intersubjetivo y condiciones transferenciales, mismas que, a la vez son creadas por el intercambio, operan circularmente en la interacción y en la generación de los subsiguientes vínculos. Un(a) docente de carácter apacible con un discurso denso alejado de la experiencia del grupo propicia lo mismo una actitud receptiva que una desinteresada, una atenta y respetuosa que una aburrida y cansada. Un(a) docente con un discurso complejo y capacidad de vincular autores, posturas, conceptos logra una disposición atenta e interesada por parte del auditorio, aunque algunas veces puede cancelar la intención del grupo de tomar la palabra. Un(a) docente que confronta el saber, produce en el grupo tensión y movimiento, pero tal vez en algunos casos también inseguridad, malestar y rechazo. En el vínculo intersubjetivo esto matiza las interacciones de ambas entidades.

Parafraseando a Schütz (1962: 32) podemos decir que la intersubjetividad está dada, porque vivimos como personas entre otras personas donde se abre un horizonte de comprensión recíproca, lo que implica tener una textura de sentido que nos orienta en el mundo.

Por otro lado, puede pensarse que hay modelos de participación que se instauran en la primera sesión y que parecen abarcar todas las demás. Los textos como introductorios a los cursos y/o seminarios, inicialmente, pueden vivirse como bastante complejos y se establecen nociones vagas con respecto de los autores polémicos.

Las asociaciones libres, por parte del grupo, impiden la secuencia ordenada; parece que cualquier ocurrencia es válida. Para los que escuchan, conlleva la imposibilidad de seguir el pensamiento de los otros, donde la trama mental queda como lo no dicho. Esto hace que algunas intervenciones no se puedan conectar con la secuencia del discurso.

Otra característica del estilo docente es que tal vez los maestros van cayendo en la cuenta de la dispersión del discurso, eventualmente generado por las participaciones heterogéneas del grupo que muestran

discontinuidad y fragmentación en los temas que se abordan, lo que probablemente provoca que los docentes prefieran monopolizar la palabra.

De lo anterior se pueden inferir cuatro formas de enfrentar la tarea docente:

1. Se parte de que el saber del grupo es heterogéneo. La perspectiva docente es que se prepara una conferencia donde el público es indiferenciado. La finalidad es mostrar o compartir un saber o conocimiento y los puntos de inflexión que éste tiene para el propio expositor (Exposición formal a cargo del docente).
2. Se parte del supuesto saber de los estudiantes donde ellos toman la palabra al inicio de la sesión, con base en la realización previa de alguna tarea (lectura, ejercicio práctico, etcétera. Exposición grupal).
3. Se parte de una técnica grupal mediante la discusión en corrillos acerca de algunos temas o preguntas (Interacción grupal).
4. Los alumnos se encargan de exponer los temas, tarea que se realiza desde la propia habilidad comprensiva y discursiva, donde queda de manifiesto el conocimiento previo que se tiene de la temática y que permite una elaboración analítica y sintética diferenciada. El lugar docente es de moderador(a), aunque también puede interpelar y corregir a los expositores, de modo que conserva su lugar autorizado de sujeto de saber (Exposición formal a cargo de los estudiantes).

De modo que se puede concluir que las exposiciones expertas distorsionan el sentido de participación del grupo y resultan poco propositivas en términos de estrategia didáctica. Se inscriben más en formas tradicionales de conferencia con un expositor que monopoliza la palabra y es el que tiene el saber, sin embargo, la calidad del contenido puede ser interesante y atractiva. La dificultad estriba en que cuando no se tienen recursos temáticos y retóricos (histriónicos) sobresalientes las sesiones se vuelven tediosas y la resignificación de contenidos se dificulta.

Hay también la sospecha, nada improbable, de que frente a dispositivos así, el grupo no lee, lee incompleto o con escasa calidad, lo que también dificulta la participación. Es de todas formas tema de análisis ¿qué permite o dificulta la participación frente a la conferencia? Por otra parte, y en el mejor de los casos, se alienta una comunicación bidireccional

en donde el docente emite, el estudiante interroga o comenta y el docente responde, por lo regular, inmediatamente después de cada intervención, lo que dificulta la posibilidad de abrir un debate más grupal.

Los dispositivos didácticos en donde se abre la ronda de participaciones, por parte del grupo sin una previa ubicación del contenido, propician que se disparen para cualquier lado, que igualmente pueden mostrar emergentes que ser ocurrencias sin una intención discernible. Esto lleva a suponer que el grupo tendrá que hacer los amarres, inferencias, conclusiones, análisis, respecto de los conceptos esenciales de los textos o discursos. Puede ocurrir que, por parte del grupo, sólo se enuncian grandes temas, sin tocar asuntos o aspectos puntuales de los mismos, lo que devela una dificultad analítica.

Pareciera ser que, un discurso secuenciado y organizado por el docente permite abordar algunos conceptos centrales que en un trabajo grupal se pierden o no se abordan; algo pasa que impide la profundización en los temas.

El uso de apoyos didácticos puede ser diferenciado, desde no anotar absolutamente nada en el pizarrón (nombres de autores, términos especializados y/o en otros idiomas, ideas principales), usar materiales tradicionalmente empleados o nuevas tecnologías de la comunicación (NTIC) que permiten seguir la palabra.

También, y a pesar de haber una estructura curricular y un plan de trabajo, cabe la posibilidad de la ruptura en la secuencia del discurso con emergentes temáticos, la mención superficial de algunos temas o su reiteración. Se pone de manifiesto, entonces, que los programas de formación requieren más que de una planeación pormenorizada y comunicada a los participantes en dichos programas, sino que debe reconocerse que el desarrollo de los mismos con el grupo de estudiantes y los docentes encargados es un quehacer vivo donde inciden diferentes e imprevisibles circunstancias que lo afectan o alteran.

En lo referente al trabajo de grupo, las confusiones programáticas pueden provocar falta de lectura o lecturas equivocadas, aspecto que dificulta no sólo la participación explícita del grupo sino la posibilidad de ir confrontando dos o más formas de interpretación del contenido de los discursos (autor, docente y los distintos estudiantes). De ahí, se puede derivar la necesidad de que la dinámica del dispositivo se aclare y se recuerde

con antelación suficiente, a fin de que el grupo tenga puntualmente –en tiempo y material de lectura o revisión– los diversos elementos del plan general de trabajo.

5. REFLEXIONES FINALES

A través de las líneas anteriores se ha intentado mostrar que el dispositivo pedagógico está estructurado por varias entidades. Una corresponde a la parte institucional que es la que propone un programa de formación con ciertas intencionalidades que quedan parcialmente explicitadas en la formalización de los mismos, pero en donde siempre subyace algo imposible de ser nombrado. Son sus actores principales los encargados de la gestión educativa, los educadores y los educandos. No obstante esta determinación multidimensional, lo que da sentido específico al proceso educativo, es el intercambio generado entre los docentes y los estudiantes.

En este escrito se ha hecho referencia a algunos de los elementos centrales que pueden considerarse al momento de diseñar y realizar un proceso de formación. Se ha tenido también el interés de explicitar el valor formativo y metodológico que tienen las cuatro dimensiones o vías de acceso a la construcción de conocimientos y que pasan por **lo transmisible** (la información), **la acción** (aprender a hacer), **lo intransmisible** (la vivencia) y **la capacidad transformadora** (síntesis de los tres anteriores).

En este recorrido, se reconoce que el proceso educativo se centra en la interacción entre educandos y educadores. También ha quedado demostrado que la dimensión de lo transmisible implica esta interacción, aunque a simple vista parezca que el que tiene la palabra es el único actor. Se ha rescatado el papel de la subjetividad como elemento crucial que permite otorgar significado al conocimiento y a la información, de modo que el mundo es percibido por cada cual de una manera diferenciada.

Por otro lado, los armados técnicos o instrumentales sólo logran tener un control relativo de la situación educativa y, en este sentido, tanto en la institución como en el aula ocurren una considerable cantidad de otros procesos, intercambios y construcciones no previstas por el dispositivo pedagógico, tal es la razón principal por la que el cuerpo docente

tiene que estar siempre pendiente de que el proyecto y la realidad no se desfasen demasiado.

6. FUENTES DE CONSULTA

Arozamena, Carlos E. (1997) "En la UAM-x aprendí solamente...a aprender", en Berruecos, *La construcción permanente del sistema modular*, México, UAM-X.

Baz, Margarita y José Perrés. (1997) "Psicología social y producción de la subjetividad. Reflexiones teórico-metodológicas sobre la transmisión y formación hacia un programa de posgrado", ponencia para el *Encuentro internacional: Hacia el tercer milenio, una sociedad con modelos diversos y un único objeto*, México, UAM-I, UAM-X y UPN.

Comboni, Sonia y José M. Juárez, (2000), *Resignificando el espacio escolar*, México, UPN-SEP, 2000, p. 209.

Díaz Barriga, Ángel (2002) *Didáctica y curriculum*, México, Paidós.

Fonseca, Arturo (1997) "El docente modular, en la UAM-Xochimilco", en Berruecos, *La construcción permanente del sistema modular*, México, UAM-X, pp. 129.

Lapassade, George, (1977) *Grupos, organizaciones e instituciones*, Barcelona, Garnica.

Ramírez, Beatriz y Raúl Anzaldúa, (2002) *Subjetividad y relación educativa*, México, UAM-A.

Rautenberg, Eva (1989) "Nuevas perspectivas metodológicas para programas de posgrado", en *Educere. Revista de educación y práctica pedagógica*. Año 1, v. 3, México.

Rautenberg, Eva (2005) *La formación de posgrado en psicología social. Un análisis institucional y estudio de caso a partir de la evaluación como analizador*, México, UAM-X. (Tesis de maestría)

Schütz, Alfred, (1962) *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorortu, p. 17.

Consideraciones en torno a la formación de los docentes

María Guadalupe Ramírez Mendoza

Un campo de intervención del pedagogo es el de la formación de los docentes tanto en relación a su formación inicial, es decir aquella que recibe antes de su incorporación al trabajo docente, como la que realiza ya como docente en servicio. De ahí que consideramos importante dedicar un espacio dentro de estas Jornadas Pedagógicas a reflexionar en torno a la formación del docente.

El supuesto del que partimos para abordar su formación es la consideración del docente como un factor clave para elevar el aprovechamiento del alumno y mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas. De acuerdo con este supuesto hoy en día se plantea como indispensable mejorar su formación inicial y propiciar su formación permanente o continua.

Un primer punto a debatir antes de abordar propiamente el problema de la formación del profesor, es el concepto mismo de formación ya que la concepción que se sostenga de la misma orientará definitivamente los procesos de formación y actualización de los profesores.

Dentro del campo educativo, *el concepto de formación* hace referencia a la preparación que recibe un sujeto para incorporarse a un campo laboral con vistas a la productividad, preparación que lo convierte en un profesional. Pero a través de la formación no sólo se busca adquirir conocimientos para cambiar el nivel de conocimientos

previos, se trata también de resignificarlos y de adquirir nuevas capacidades y competencias para desempeños alternos. Los conocimientos teóricos y prácticos cuyo desarrollo se busca favorecer deben ser definidos a partir del contexto social en el que sujeto se desarrolla y de su inserción laboral, puesto que responde a preocupaciones sociales o económicas.

Sobre el concepto de formación, existen diferentes concepciones opuestas entre sí, que podríamos resumir en dos. La primera identifica la formación como la acción de modelar, “*de dar forma*”. Desde esta concepción el formador vive la fantasía de Pigmalión, la del escultor que modela o da forma al sujeto, el cual se somete de forma pasiva a la acción del formador. En este caso la formación es visualizada como resultado de una acción exterior sobre el sujeto, acción que implica poder.

En contraposición a esta concepción, otros sostienen que nadie puede formar a otro, que el *sujeto se forma a sí mismo*, por sus propios medios, con sus propios recursos aunque es relevante reconocer que si bien el sujeto se forma a sí mismo, no lo hace solo sino a través de mediaciones, por lo que necesariamente requiere del “otro”. Según esta segunda concepción la formación se hace posible en función del deseo del sujeto, de las posibilidades de aprendizaje y de las experiencias que éste obtenga.

Esta afirmación nos conduce a una reflexión más amplia sobre el concepto de formación, que nos permita tener una visión integral de los factores y procesos involucrados en las acciones de formación.

La formación es un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida del sujeto, se concreta en diferentes tiempos y espacios. Nos formamos en las instituciones educativas pero también en nuestro hogar, en la comunidad, y a través de los medios de comunicación, lo que supone que la formación se da a través de diferentes modalidades ya sea de manera formal, no formal o informal. Asimismo, con el paso del tiempo las necesidades de formación, los intereses del sujeto en torno a la misma van cambiando, de ahí que se pueda hablar de etapas de la formación.

Hablar de la formación de los docentes es un problema difícil, complejo, sobre él que se ha escrito mucho; pero sobre el cual no tenemos certidumbre en cuanto a los caminos a seguir, ni en relación con los conocimientos específicos que debe comprender.

La complejidad del desarrollo mundial marcado por el cambio social acelerado, la diversidad de los contextos sociales y escolares, la hetero-

geneidad de los sujetos y la precariedad de los recursos destinados a la educación, han condicionado que la educación en general revista un carácter altamente complejo, mismo que se expresa en los múltiples factores que inciden en el funcionamiento y desarrollo de los sistemas escolares. A ello hay que agregar que con respecto a la enseñanza no existe una única teoría científica que nos permita la derivación unívoca de reglas, medios y técnicas, que el docente debe emplear en sus tareas de enseñanza. Razón por la cual resulta difícil definir con precisión los métodos y estrategias a seguir en el proceso formativo.

Además, la resolución de los problemas educativos es en gran medida un problema ético y político y no sólo un problema técnico como muchas veces se busca presentar. La complejidad de la tarea docente y la falta de respuestas claras en torno a cómo debe ser la preparación para la misma, han dado lugar a una profunda crisis en la formación magisterial, misma que debe ser subsanada para que el docente pueda responder con eficiencia a los desafíos que impone el siglo xxi.

Antes de plantearnos cómo formar al docente, conviene detenernos un poco sobre la figura del docente, sobre el sujeto en formación y tratar de reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿qué es ser maestro?, ¿quién es el docente, cuál es su perfil?, ¿qué motiva a un sujeto a ser docente?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿cuáles son sus necesidades de formación? Los procesos de formación no pueden ser pensados al margen del sujeto que los realiza, del sujeto en formación, por ende la pertinencia de los mismos sólo puede ser juzgada con referencia a sujetos concretos. Por otra parte la concepción que se tenga del maestro y de sus funciones condicionará en buena medida los procesos encaminados a su formación.

¿Qué es ser maestro?

Definir ¿qué es ser maestro?, y ¿cuáles son las tareas que le son propias?, resulta más complicado de lo que podría pensarse. Comúnmente se afirma que el maestro es el que enseña, pero la observación de la práctica de los docentes nos muestra que su tarea no se reduce a las tareas de enseñanza, ni al trabajo en el aula, como popularmente se cree.

Su tarea se define, como señalan Hernández y Sancho,^{*} a partir de la relación que el profesor establece con los estudiantes, con el conocimiento que imparte, así como por los compromisos sociales que enmarcan su trabajo. Por lo que existen diversas concepciones del docente, como tampoco basta decir que es él quien enseña.

Clarificar qué significa ser maestro es importante para poder comprender su actuación en el aula y para poder pensar sobre su formación.

Lo primero que tendríamos que decir es que ser maestro es realizar un trabajo cuyo desarrollo depende en gran medida de las condiciones materiales en que éste se realiza. Dentro de dichas condiciones consideramos, como señalan Rockwell y Mercado,¹ no sólo las características del plantel escolar, la disponibilidad de recursos didácticos y el salario; sino también las formas de organización escolar, las cuales nos remiten a la norma institucional, a los usos del tiempo y del espacio. Dentro de las condiciones materiales, comprendemos, igualmente, las relaciones que sostiene con diversos sujetos como son: las autoridades escolares, los alumnos, los padres de familia, el personal administrativo, mismos que detentan en mayor o menor grado parcelas de poder; lo que les permite ejercer cierta presión sobre él, misma que va a influir sobre sus decisiones y formas de actuar; también el reconocimiento social de que goza en la escuela, forman parte de sus condiciones de trabajo.

Estas condiciones varían de escuela a escuela y aun dentro de un mismo centro escolar pueden variar entre los maestros, ya sea privilegios ganados en función de su antigüedad, del grado académico alcanzado o por el favoritismo de las autoridades. Todos estos factores se hacen presentes en el desarrollo del trabajo docente, por lo que la mejora de su ejercicio profesional necesariamente implica atender las condiciones en que éste se da, además de procurar su formación.

Trabajar como maestro supone condiciones que no se dan en otro trabajo. Ser maestro implica trabajar con grupos más o menos numerosos

^{*} Hernández, Fernando y Juana Sancho. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. México, Paidós, 1996.

¹ Rockwell, Elsie y Ruth Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros" en *La escuela lugar del trabajo docente*. México, DIE, 1986.

que demandan de él un esfuerzo sostenido tanto intelectual, como físico y afectivo a lo largo de toda la jornada laboral, pues cuando el profesor atiende las demandas de los alumnos no apela únicamente a sus conocimientos disciplinarios, sino a todos los recursos de que dispone como profesional pero también como persona.

Pero el maestro es también un sujeto, es decir una persona y en cuanto tal tiene razones, intereses, necesidades, saberes, deseos, expectativas, miedos, dudas y reflexiones sobre su trabajo. Identificar al docente como una persona resulta relevante ya que no podemos comprender su ejercicio profesional desligado de su carácter de sujeto, al igual que no podemos cambiar al docente si no modificamos a la persona. Es por ello que su formación no puede estar sólo orientada al aspecto profesional, sino que debe atender igualmente a su desarrollo como persona, a su superación personal.

Al definir al profesor como un sujeto, reconocemos que ha incorporado a lo largo de su vida no sólo contenidos y saberes pedagógicos, sino también elementos más sutiles e implícitos, que resultan difíciles de definir y que cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual.² Estos conocimientos, saberes, concepciones, afectos, deseos y sentidos del hacer y del ser orientan su práctica docente y lo llevan a establecer prioridades y tiempos para cumplir con determinadas tareas o alcanzar los objetivos, además de entablar relaciones con otros sujetos con fines de negociación y de intercambio.

El hablar del profesor con vistas a su formación, nos lleva a plantearnos también cuál es su perfil, ya que la formación que se ofrezca debe responder al mismo, pues las demandas de formación dependen de sus características físicas, académicas, culturales, etcétera.

Considerar al maestro como trabajador y a la vez como sujeto, implica marcar una distancia con respecto a las concepciones que visualizan la tarea de enseñanza simplemente como el ejercicio de un rol, como una práctica claramente delimitada y estructurada, donde no hay espacio para el componente subjetivo. Visualizar el trabajo del maestro sólo desde el “deber ser”, no permite la construcción de puentes que hagan factible articular lo que se desea y lo que realmente se puede hacer en el aula.

² *Idem.*

El trabajo docente está lejos de responder exclusivamente a la norma, ya que depende de las posibilidades reales que le ofrece el contexto social e institucional donde se inscribe, de las relaciones sociales que se dan al interior de la escuela y del aula, así como de la propia historia personal del profesor, de sus intereses y expectativas.

En cuanto a su rol, en la actualidad crece el consenso en torno a concebir al maestro como un profesional de la enseñanza, como alguien que posee conocimientos, saberes, creencias sobre su trabajo y que es capaz de tomar con autonomía decisiones con respecto a su intervención docente.

De acuerdo con esta concepción de docente, su práctica no puede ser visualizada únicamente como el lugar de aplicación mecánica de los conocimientos producidos por otros, ya que es también un espacio de creación, transformación y movilización de saberes.

Por otra parte la concepción de docente no es ajena a la imagen que él tiene de sí mismo, imagen que condiciona su comportamiento, así como su visión sobre su proceso de formación.

Para poder realizar su práctica docente de manera más efectiva y con el mayor ahorro posible de energía, el profesor a lo largo de su experiencia profesional se ha ido apropiando y ha construido conocimientos, saberes, creencias, los cuales son importantes de conocer porque éstos orientan su trabajo.

Los conocimientos y saberes que el profesor posee son producto de un largo proceso social que comprende su formación académica, su experiencia docente, así como su propia biografía, dichos conocimientos se materializan en programas escolares, estrategias de enseñanza, medidas disciplinarias y prácticas docentes colectivas individuales.

Dichos saberes son construidos en función del trabajo en la escuela y en el aula, para afrontar y dar solución a los problemas que vive en su práctica cotidiana, es decir, se utilizan como medio de trabajo, pero también se producen y modelan en y para su trabajo docente.

Estos saberes personales de los que el docente se ha apropiado contribuyen a explicar su aceptación, su entusiasmo o por el contrario su rechazo o indiferencia hacia formas de trabajo o propuestas curriculares. En la medida en que el maestro encuentre puntos de coincidencia entre las reformas y propuestas de cambio con su modo de pensar o de sentir, estará más o me-

nos dispuesto a comprometerse de manera activa con las mismas. Resulta muy difícil que un profesor asuma por decreto nuevas formas de saber, de saber hacer o de ser con las que no concuerda, con las que no se siente identificado o en torno a las cuales tenga duda con respecto a su validez, utilidad o posibilidad de llevar a cabo en su práctica concreta.

De ahí la importancia de conocer y de tomar en cuenta sus formas de pensar, sus juicios, sus valoraciones, junto con sus deseos, miedos y dudas al momento de implementar reformas educativas o en el desarrollo de procesos de formación, si se quiere que éstos tengan éxito.

Los saberes docentes no pueden ser ignorados, por el contrario es importante partir de ellos y llevar al maestro a confrontar dichos conocimientos prácticos a la luz de los nuevos enfoques teóricos que se busca que incorpore a su práctica.

Frente a lo anterior, la pregunta sería, ¿cómo tomar en cuenta al docente?, ¿cómo respetar sus ideas y a la vez llevarlo a que se cuestione en torno a sus propias prácticas?

Las características anotadas en relación con el maestro nos llevan a comprender que su desarrollo profesional va más allá de dominar una serie de conocimientos y técnicas, pues favorecer su desarrollo implica atender aspectos ligados a sus condiciones materiales de trabajo, a las oportunidades con que cuenta para seguirse formando, a sus motivaciones, etcétera.

La preocupación por atender el perfeccionamiento del trabajo docente nos plantea la necesidad de conocer cómo aprenden los docentes, dónde y cuándo pueden aprender y con qué condiciones. Aunque falta mucho por investigar al respecto, es posible afirmar que:

- Cuando se reúnen de manera colegiada y colaborativa a elaborar proyectos de trabajo y de indagación en torno a problemas de su centro escolar, con la intención de analizar, probar, evaluar o modificar alguna situación educativa identificada como problemática.
- Aprenden movidos por la necesidad de dar respuesta a problemas que detectan en su práctica. En este aprendizaje juega un papel fundamental la reflexión.

- Aprenden, igualmente, cuando buscan adquirir un conocimiento identificado como necesario para mejorar su práctica en beneficio de sus alumnos.
- Asimismo aprenden en un ambiente de colaboración e interacción que les permite compartir problemas, fracasos y éxitos.
- Cuando puede conectar sus conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación.

En relación con su forma de aprender, resulta igualmente importante inscribir su formación dentro de la llamada educación de adultos. Sobre el aprendizaje de los adultos existe poca información, debido a que la mayoría de las teorías del aprendizaje desarrolladas se han centrado predominantemente en el aprendizaje de los niños y adolescentes, de ahí que conozcamos poco sobre cómo aprenden, sin embargo los conocimientos obtenidos en esta materia nos ofrece cierta claridad sobre la manera cómo aprenden los docentes.

Identificar al docente como un adulto, implica reconocer que tiene una historia, un camino recorrido, un cúmulo de experiencias vividas que le han permitido desarrollar formas de pensar, de sentir y adquirir conocimientos, saberes, así como identificar con mayor o menor claridad sus limitaciones y necesidades profesionales lo que le permitirá buscar compensarlas. Por esta razón a un adulto no se le puede simplemente imponer conocimientos, ni se puede soslayar lo que piensa, lo que sabe, ni sus expectativas y necesidades. Por tal motivo los procesos de formación deben de ser planeados en colaboración con los mismos, condición que la experiencia ha mostrado como fundamental en dichos procesos.

Asimismo para que la formación del docente sea efectiva se requiere de su participación activa y no de la simple recepción pasiva de una serie de conocimientos, métodos y técnicas, es decir es necesario que asuma su formación como un proyecto profesional personal. Para que esto sea posible el maestro debe estar en disponibilidad de seguirse formando, de seguir aprendiendo, igualmente es importante que se plantee la conveniencia de cambiar o perfeccionar sus formas de enseñanza. De ahí que la formación supone rupturas o diferencias con lo que es o ha sido su práctica profesional o la de sus colegas.

Tampoco podemos ignorar que las propuestas y las acciones orientadas a la formación de los maestros surgen a partir del juego del deseo del propio formador y del deseo de los participantes, los cuales no siempre son coincidentes, por lo que en ocasiones estas distintas visiones dan lugar a conflictos, rechazos, negociaciones o procesos de adaptación o conciliación.

En cuanto a los modelos que se han desarrollado para apoyar la formación del docente no existe una propuesta de formación que se presente como válida para todo tipo de docentes y para cualquier contexto. Por otra parte tampoco existe una única teoría que respalde las acciones de formación, por el contrario, son diversas, razón por la cual existe una gran variedad de esquemas de operación en este campo.

Dentro del amplio número de modelos, orientaciones y tendencias que en torno a la de formación existen, observamos puntos de coincidencia entre algunas de ellas, así como posturas divergentes.

A continuación nos referiremos a diversas orientaciones que actualmente coexisten en la formación de los profesores.

La clasificación propuesta comprende cuatro grandes orientaciones: académica, técnica, práctica y de reconstrucción social.

Orientación académica. Para esta orientación lo esencial en la formación y acción de los docentes es que dominen los contenidos académicos de la materia que enseñan. De acuerdo con ello la formación pedagógica-didáctica resulta innecesaria, por considerar que el docente adquiere a través de su práctica los recursos necesarios para su trabajo de enseñanza.

La orientación tecnológica concibe al profesor como un técnico que domina los métodos y técnicas científicas producidas por los expertos y a la enseñanza como una ciencia aplicada. Desde esta perspectiva la práctica profesional consiste en la aplicación del conocimiento teórico y técnico disponible para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y solucionar los problemas que se presenten en el transcurso del mismo. Por tal motivo su preparación profesional está orientada a que adquiera los conocimientos, técnicas y estrategias identificadas como indispensables para su práctica docente, puesto que lo que se espera de él es que sea capaz de identificar y aplicar con eficacia la estrategia adecuada a la situación educativa en cuestión.

Un supuesto básico de esta orientación es que las situaciones educativas son homogéneas, estables y claramente definidas, de ahí la posibilidad de seleccionar y aplicar estrategias previamente diseñadas para su resolución.

En esta línea de formación se ubican los programas de microenseñanza o la formación basada en normas de competencia. Esta orientación ha sido ampliamente cuestionada desde los años ochenta, aunque de ninguna manera se puede decir que haya sido abandonada.

La orientación práctica puede ser contemplada desde dos perspectivas: una tradicional y otra reflexiva. La tradicional concibe la enseñanza como una actividad fundamentalmente artesanal, en la que el docente se va formando al paso del tiempo, a medida que va ganando en experiencia y saber a partir del ensayo y error. El saber que obtiene mediante la experiencia da lugar a una sabiduría profesional que es susceptible de ser transmitida por parte de los maestros más experimentados a los principiantes.

Bajo la perspectiva reflexiva, la práctica docente es visualizada como un quehacer complejo, diverso, incierto y potencialmente conflictivo y a los docentes como profesionales reflexivos, capaces de analizar su propia práctica, además de abiertos al cambio, a la innovación. Esta perspectiva reconoce el valor formativo de la práctica, pero no de la práctica en sí misma sino a partir del análisis, de la reflexión que el docente realiza sobre su propio desempeño profesional.

De acuerdo con estas ideas es necesario que los procesos de formación estén encaminados a que el maestro aprenda a analizar, a reflexionar sobre su quehacer docente para que sea capaz de tomar decisiones fundamentadas.

Esta orientación cobra cada vez mayor aceptación en cuanto a la formación de los profesores.

La orientación para la reconstrucción social sostiene, igualmente, el valor de la reflexión en el desarrollo profesional del docente; sin embargo para esta orientación la reflexión no sólo está encaminada a mejorar el trabajo docente en el aula, sino que busca trascender este trabajo e incidir en la construcción de una sociedad justa y equitativa. Es decir la orientación para la reconstrucción social promueve el desarrollo profesional del docente pero vinculado a la transformación de la realidad social. Por

otra parte, esta orientación destaca el carácter ético, político que tiene el quehacer docente.

El análisis de los diferentes modelos empleados para atender la formación de los profesores, muestran que la formación de los maestros ha entrado en una dinámica en la que la reflexión sobre la práctica se considera como una variable fundamental en el desarrollo profesional del profesor, por lo que cobra fuerza como eje rector en los procesos de formación, dirigidos al mejoramiento del trabajo docente en el aula.

Una precisión más en torno a la formación de docentes nos lleva a hablar de las etapas por las que pasa en su formación profesional. Los profesores a lo largo de su trayectoria profesional van experimentando cambios que se traducen en nuevas necesidades, expectativas e intereses de formación, aspectos que deben ser tomados en cuenta en los procesos de actualización si queremos favorecer su desarrollo profesional.

Imbernón identifica para el profesor en servicio tres etapas: iniciación, perfeccionamiento y consolidación. Esta clasificación plantea un desarrollo lineal y evolutivo del maestro, la cual resulta cuestionable si reconocemos que no todos los maestros llegan a ser expertos, además de que llegar a ser un maestro experto no quiere decir ser infalible. No obstante nos ayuda a visualizar la necesidad de considerar en las actividades de formación, las diferencias que existen entre los docentes dependiendo de la etapa en la que se encuentren.

1. La primera etapa la concibe como *de iniciación al trabajo*. Esta etapa es considerada por muchos maestros como uno de los periodos más difíciles de su carrera profesional debido a la inseguridad que sienten, al miedo que tienen de no saber como enfrentar diferentes situaciones problemáticas como son: la gestión y orientación del proceso de enseñanza aprendizaje, el control de la disciplina, la evaluación de los alumnos, el trato con los padres de familia, etc. Para compensar dichos miedos, el maestro principiante busca a menudo información, ayuda, consejos, tips de compañeros de trabajo más experimentados, que le ayuden a responder adecuadamente a los requerimientos que su trabajo le plantea. Por tanto este periodo da lugar a un proceso de socialización profesional importante, por la experiencia que obtiene gracias a

su inmersión en la práctica, observa, así como por los conocimientos, saberes, estrategias que recupera de otros colegas.

Imbernón señala la conveniencia de facilitar al maestro que se encuentra en esta etapa, la asistencia a cursos o conferencias sobre temas pedagógicos básicos que enriquezcan y fortalezcan su formación inicial y que le permitan adecuar el currículo a sus alumnos y al contexto social e institucional en el que se inscribe su labor.

2. La segunda etapa corresponde a un periodo intermedio dentro de la vida profesional del docente y supone un proceso de *perfeccionamiento*. En esta etapa el profesor ha superado los miedos que experimentó en los primeros años de su trabajo y se siente confiado en su ejercicio profesional; ya no es un principiante pues tiene cinco o más años de experiencia laboral y tal vez se perciba en su mejor momento profesional. Se ve como un experto y es probable que obtenga buenos resultados en su tarea de enseñanza, pero esta confianza también puede ser su talón de Aquiles, en tanto no sienta necesidad de consultar a otros compañeros, ni de seguir capacitándose, por lo mismo puede estar sumido en el aislamiento, y debido a ello es posible que haya dejado de aprender, de descubrir cosas nuevas en su hacer docente. Este profesional puede encontrarse en la situación de vislumbrar ante sí 20 o más años de una práctica rutinaria, cuya sola visión le resulta poco gratificante o por el contrario verse estimulado ante nuevos retos y tareas por emprender.

En esta fase se recomienda que el maestro asista a seminarios y grupos de trabajo. En este periodo no se trata de decirle al docente cómo enseñar, sino acompañarlo en el análisis, en la reflexión sobre su práctica, ofrecerle espacios donde pueda intercambiar experiencias, debatir con otros maestros sobre problemas concretos que enfrenta cotidianamente en el aula, así como conocer y experimentar nuevos enfoques didácticos, estrategias y materiales curriculares, e indagar o investigar sobre su propia práctica. Actividades que lo ayuden a comprender su escuela como un espacio de aprendizaje, además de revitalizarlo como persona y como profesional y estimularlo para asumir nuevos retos, a buscar nuevas respuestas, nuevas alternativas para la enseñanza.

3. El tercer periodo, Imbernón lo considera *de consolidación*. En esta etapa podemos encontrar a maestros que tienen una gran experiencia profe-

sional, pero que después de 15 o más años de experiencia magisterial, por lo general, suponen que ya no tienen nada que aprender y por lo mismo muchas veces se resisten a participar en actividades orientadas a propiciar la innovación en su práctica, aunque es probable que su desempeño se haya tornado anquilosado y rutinario, lo que no significa que necesariamente sea malo, pero sí limitado. También en esta etapa se puede encontrar a maestros cansados y hasta desencantados por diversos motivos de su rol profesional.

De acuerdo con lo anterior, es importante ofrecer a los profesores incentivos para que mantengan el interés por su formación. Estímulos que pueden adoptar la forma de años sabáticos, comisiones para estudiar una especialización o una maestría en el país o en el extranjero; también conviene considerar la posibilidad de que el docente se dedique a otras tareas educativas que no tienen por qué coincidir con el ejercicio directo en el aula, como pueden ser: tareas de gestión, administrativas o de asesoría a maestros principiantes.

De estas etapas la que Imbernón considera como la más delicada es la etapa *de iniciación o inducción*, periodo en el que el profesor requiere de mayor apoyo por parte de las autoridades educativas, ya que generalmente el docente novel ante el llamado *schock* de la práctica busca, como ya lo señalábamos, apoyo, consejo, entre otros colegas que visualiza con mayor experiencia o prestigio. Además de observar con atención a sus compañeros de trabajo, con el propósito de recuperar de unos y otros formas de actuar, de controlar el grupo, de relacionarse con sus alumnos, así como tradiciones, saberes y estrategias docentes, susceptibles de aplicar en su propia práctica. También buscará recuperar lo que observó como alumno de sus maestros. Este proceso de socialización tiene el riesgo de que el docente principiante interiorice tradiciones magisteriales obsoletas que hoy resultan poco pertinentes y hasta claramente erróneas. Sin embargo difícilmente existe en las escuelas un sistema de tutoría que tenga como fin asesorar al docente principiante en esta importante etapa de su formación.

La atención a la formación y actualización del maestro en servicio plantea condiciones específicas, ya que en este caso estamos hablando de un docente que ya tiene una experiencia docente, que ha construido en mayor

o menor medida una serie de saberes, de estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza, es decir el maestro en servicio ya no necesita ser enseñado a enseñar, puesto que ésta es una tarea que ya viene realizando de tiempo atrás, lo que se requiere es ayudarlo a tomar conciencia de los conocimientos, saberes, creencias que orientan su práctica docente cotidiana, para que pueda analizarlos críticamente y en caso necesario transformarlos.

De acuerdo con ello existen diversos modelos específicamente diseñados para atender la formación continua o permanente del profesorado en servicio.

Imbernón identifica cinco modelos, con base en las formas de intervención que promueven.

- El modelo de formación orientada individualmente,
- el modelo de observación-evaluación,
- el modelo de desarrollo y mejora,
- el modelo de entrenamiento o institucional, y
- el modelo de investigación o indagativo.³

El modelo de formación orientada individualmente se caracteriza por ser el mismo profesor en formación el que planifica y elige las actividades que considera pueden satisfacer sus necesidades de formación. En este caso se trata de un aprendizaje individualizado, en función de los intereses o necesidades particulares del sujeto y al margen de la institución donde labora.

El modelo de observación-evaluación considera que el profesorado, por lo general, recibe poca retroalimentación o “devoluciones” sobre su actuación en clase, situación que no le ayuda a perfeccionar su desempeño docente. Las observaciones que con respecto a su prácticas puede ofrecerle un tercero, le ayudan a reflexionar y analizar su comportamiento; las estrategias que utiliza; la forma de relacionarse con sus alumnos; sus saberes docentes; las decisiones que toma a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, etcétera. Una limitante de este modelo es que el análisis que el profesor realiza de su práctica se encuentra condicionado a

³ Imbernón, Francisco. *La formación y el ...*, op. cit., p. 67.

la retroalimentación que de su práctica le ofrezca otro docente o un asesor. De ahí la importancia de romper con la cultura del asilamiento en que el profesor tradicionalmente ha desarrollado su quehacer educativo.

Obviamente este modelo exige un clima de respeto y confianza, de manera que el docente pueda aceptar la crítica amistosa que los colegas puedan ofrecerle.

El modelo de desarrollo y mejora parte de suponer que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o de resolver algún problema, ello determina que el aprendizaje de los profesores esté ligado a dar respuesta a los problemas concretos que viven en su aula.

Este modelo exige un proceso de reflexión, de análisis por parte del colectivo docente, con base en la consideración de los resultados obtenidos a raíz de su intervención.

El modelo de entrenamiento o institucional bajo este esquema es el formador o el especialista el que selecciona los contenidos, el enfoque, las estrategias metodológicas que estima requiere el maestro para mejorar su desempeño. En general se trata de cursos o seminarios, cuyos propósitos responden más directamente a los intereses o necesidades de la institución o de la autoridad del centro donde labora, que a los del maestro o maestros en particular.

El modelo de investigación o indagativo se concreta cuando el profesor, en términos individuales o colectivos, a partir de la identificación de una área de su interés, misma que puede estar relacionada con la necesidad de dar respuesta a una situación problemática que detecta en el aula, busca y selecciona información y con base en ella interpreta la situación, para finalmente decidir sobre los cambios que ha de realizar para mejorar su enseñanza.

El sustento de este modelo se encuentra en el reconocimiento de la capacidad del profesorado para identificar los problemas que afectan su práctica y al centro escolar, así como para realizar un proceso de indagación en torno a ellos. De acuerdo con este modelo los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión de su práctica, cuando ellos mismos

⁴*Ibid.*, pp. 68-71.

se cuestionan sobre las situaciones problemáticas que se les presentan en el aula y buscan en la investigación educativa los aportes teóricos y metodológicos que les ayuden a dar respuesta a dichas situaciones.⁴

Los modelos coinciden en la intención de favorecer el desarrollo profesional del docente, aunque algunos de ellos han mostrado ser más apropiados para apoyar el perfeccionamiento del profesorado, por lo que cuentan con mayor reconocimiento, como son: el de desarrollo y mejora así como el de investigación o indagativo. Modelos que privilegian la reflexión, el análisis del docente sobre su propia práctica, por lo que se recomienda su aplicación en el desarrollo de programas de formación continua.

El énfasis puesto en la reflexión y el análisis de la práctica se debe a que a través de la reflexión el maestro toma conciencia de su hacer, de las consecuencias de sus decisiones, de sus motivaciones y es gracias a ello que puede transformar su quehacer docente.

Comúnmente se dice que el docente se forma a través de la práctica, pero esto es cierto sólo hasta cierto punto, pues para que la práctica cotidiana continúe siendo una experiencia formativa, se requiere que el docente vuelva a ella la mirada, que revise su comportamiento, las decisiones que tomó, que considere el resultado de las mismas y que haga un análisis valorativo de ello, a la luz de la teoría, ya que el aprendizaje circunscrito sólo a la experiencia termina limitando el desarrollo.⁵ Sin la reflexión, la práctica lejos de enriquecer o perfeccionar el desempeño profesional puede ser simplemente un prolongado proceso de más de lo mismo.

De ahí que la formación del maestro en servicio debe tener como objetivo enseñarle a reflexionar sobre su propia práctica, a hacer un análisis crítico de la misma, de manera que el profesor pueda por sí mismo continuar aprendiendo y perfeccionando su desempeño; más que enseñarle técnicas y estrategias didácticas o conocimientos disciplinarios, como si su experiencia laboral no le hubiera permitido crear recursos de diversa índole para ir facilitando su trabajo de enseñanza.

⁵ Day, *Christopher. Formar docentes*. Madrid, Narcea, 2005. p. 14

Un eje de intervención en la tutoría: los cursos-talleres para el desarrollo de habilidades académicas

Lilia Paz Rubio Rosas

No podemos negar que un signo de nuestra época es el constante cambio y la creciente incertidumbre del entorno mundial. El volumen de información, de conocimientos y la velocidad con que se transmiten, imponen y exigen a la educación serias transformaciones.

La educación tiene ahora una doble exigencia: por un lado, la educación deberá *transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos adaptados a la civilización cambiante y al mismo tiempo ha de desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes aprovechar y utilizar las oportunidades que se les presentan*. Esto que es, además de adquirir saberes, hoy es imperativo el desarrollo de capacidades para adaptarse rápidamente al mundo profesional en un contexto de permanente cambio e incertidumbre (Delors, 1997)

Ahora, los estudiantes de licenciatura deberán adquirir un perfil diferente al tradicional, que transite de la acumulación de conocimientos al desarrollo de habilidades y capacidades. Es decir, el énfasis en el desarrollo de habilidades y capacidades se pone en el centro de su formación profesional.

Entre las habilidades a las que se hacen referencia se encuentran:

- Comunicación
- Flexibilidad
- Creatividad
- Trabajo en equipo
- Liderazgo
- Habilidades sociales

Y entre las capacidades están las que se refieren a:

- Auto-aprendizaje (aprender a aprender)
- Desarrollo creativo de conocimientos
- Negociación
- Manejo de idiomas
- Ejecución
- De interacción
- Uso de nuevas tecnologías

En este listado podemos identificar tanto actitudes como aptitudes que, en un contexto educativo, no podríamos articular sin un eje que es la formación humanista de los futuros profesionales.

Las exigencias son múltiples y retadoras, sin embargo, nos parece imposible transformarnos en el corto plazo, y es por ello que creemos que estamos en un periodo de transición en donde si bien se privilegian métodos y conocimientos tradicionales se pueden distinguir intentos por encontrar nuevos caminos para fomentar en los estudiantes universitarios nuevas habilidades y capacidades que les ayuden a su inserción en el contexto mencionado.

Uno de los dispositivos que podemos identificar como ayuda para transitar por estos cambios es la tutoría, que se ha implementado en las Instituciones de Educación Superior y en la que se han explorado múltiples ejes de intervención.

En la Universidad Pedagógica Nacional uno de estos ejes lo constituyen los cursos-talleres dirigidos a estudiantes PRONABES. Ante los requerimientos de esta política educativa con respecto a los becarios PRONABES, los signos del siglo XXI y las habilidades y capacidades que es necesario

desarrollar, se generó la idea de organizar cursos-talleres, cuyas premisas fundamentales fueran:

1. Ofrecer a los estudiantes herramientas para su desempeño escolar, independientemente de la carrera que estuvieran cursando.
2. Ser breves.
3. Elegir diferentes áreas para ofrecer un abanico de posibilidades.

Una de las preguntas que salta es, ¿por qué estudiantes PRONABES?, porque no queremos que pierdan la beca y como son becarios una de las exigencias para conservarla es que los estudiantes tengan un tutor. Pero resulta que desde 2003 hemos observado que ellos no solicitan la tutoría o bien la abandonan.

Tenemos una hipótesis al respecto: estos estudiantes han transitado de manera exitosa por la institución y han adquirido habilidades que al menos les han permitido tener un promedio de ocho como lo exigen para el otorgamiento de la Beca y por lo tanto, no necesitan un apoyo como lo plantea la tutoría.

Los cursos-talleres tenían entonces un doble propósito, por un lado, cumplir con el requerimiento de la tutoría para estudiantes PRONABES, y por el otro, atender las necesidades de los estudiantes y potenciar el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sociales y afectivas. Dado que como mencionan Marsh y Shaveison; (Marsch, 1990) la representación de las necesidades y competencias está condicionada por los éxitos y fracasos obtenidos por el estudiante y las fuentes internas que les atribuyan a ellos, lo cual tiene que ver con el autoconcepto académico.

De acuerdo con lo anterior, los cursos talleres se impulsaron como una respuesta adecuada a las necesidades particulares de los estudiantes. Se han ofrecido a todos los estudiantes, independientemente de si son becarios PRONABES o no.

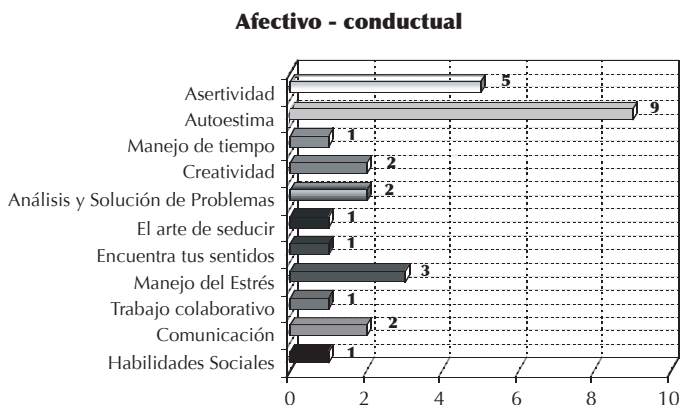
Los temas que se han ofrecido en estos cursos se determinaron, primero, a través de un sondeo entre estudiantes y tutores, y se actualizan a través de una evaluación constante en cada curso. Así conocemos las necesidades académicas de los estudiantes y las preferencias de los tutores para prepararlos y conducirlos. Es importante señalar que los cursos-talleres se han ofrecido en dos grandes áreas: cognitiva y afectivo-conductual.

En el área cognitiva se exponen diversas temáticas como se puede observar en el siguiente cuadro:

Área cognitiva	Frecuencia
Lectura rápida	1
Gimnasia cerebral	1
Técnicas y estrategias de estudio	6
Redacción	8
Matemáticas	3
Búsqueda de información	2
Aprender a aprender	2
Mapas mentales y conceptuales	3
Administración del tiempo	2
Claves para la lectura y la escritura en el desempeño Académico	3
Recursos para elaborar un proyecto de titulación	4
Como elaborar exposiciones públicas	1
Excel	3
Power point	4
Dinámicas grupales	2
Estadística	5
Habilidades del pensamiento	1
Habilidades lectoras	3
La calidad en el desempeño académico	1
Pruebas psicológicas	1
Bases metodológicas para el diseño de proyectos de investigación	2
Introducción a la investigación Cuantitativa	1

Como se puede observar la mayor cantidad de cursos que se han impartido son: **redacción, técnicas y estrategias de estudio, estadística, power point y recursos para elaborar proyectos de investigación.** Esto nos parece revelador en cuanto a las necesidades que muestran los estudiantes.

Del área afectivo-conductual se han ofrecido los siguientes:



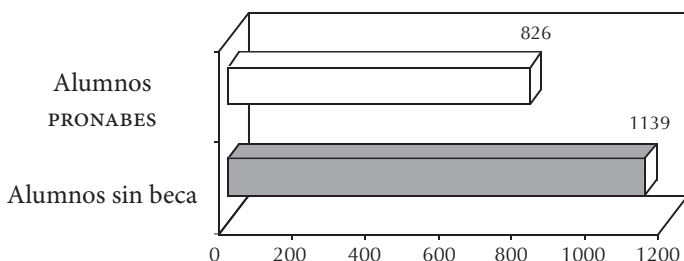
En este gráfico los números que aparecen al final de las barras corresponde al número de veces que se ha ofrecido el curso en el periodo que aquí estamos analizando, y como percibimos los cursos más demandados han sido el de **autoestima y después el de asertividad.**

Estos datos nos ubican las demandas y las preferencias de los estudiantes, así como las de los tutores en las dos áreas.

El total de cursos que se han ofrecido es de 87 y han sido atendidos por 42 tutores. Se han inscrito un total de 2,088 estudiantes de las distintas licenciaturas, de los cuales 1,539 se han presentaron, aunque sólo se expidieron 990 constancias debido a que el criterio para ello es de 100% de asistencia. Esto es debido a que son cursos- talleres breves.

La distribución de aquellos que tienen beca PRONABES y los que no gozan de ese beneficio la vemos en la siguiente gráfica.

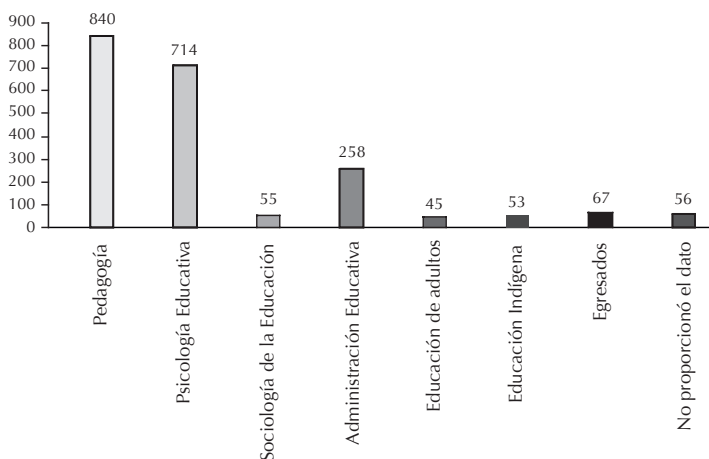
Alumnos atendidos con y sin beca



Si tomamos en cuenta que existen alrededor de 1,000 becarios PRONABES en la UPN podemos decir que se han atendido a un gran número de estos estudiantes.

Conforme a la distribución de estudiantes por licenciatura tenemos que:

Estudiantes inscritos a los cursos-talleres PRONABES por licenciatura



Como es de esperarse la mayor cantidad de solicitudes se concentran en las licenciaturas más grandes que ofrece la UPN, y de ellas la que más demanda el servicio y asiste a estos cursos son los estudiantes de Pedagogía.

En suma, podemos señalar que estos cursos-talleres sí han logrado el objetivo de atender a más estudiantes PRONABES, que predomina la demanda de la carrera de Pedagogía y que eminentemente solicitan cursos referidos a las exigencias que las carreras les imponen, en el caso del área cognoscitiva que, como mencionamos son: redacción, técnicas y estrategias de estudio, estadística, power point y recursos para elaborar proyectos de investigación, y en el área afectivo-conductual han sido autoestima y asertividad. Esto nos indica las necesidades de los estudiantes que han querido acceder a estos cursos-talleres.

Con la finalidad de ir monitoreando la pertinencia de los cursos, al finalizar cada uno se hace una evaluación cualitativa por parte de los estudiantes y de los tutores. En estas evaluaciones generalmente la queja es que son muy cortos y que debería ampliarse el tiempo de realización. Lo cual nos indica que se interesaron, les gustaron y de alguna manera les cubrieron alguna necesidad, y que además los dejamos con el deseo de “querer más”. En cuanto a los tutores, los materiales, las actividades realizadas, la organización, usualmente se obtienen calificaciones muy buenas. También en esta evaluación se piden sugerencias para futuros cursos y se han propuesto más de 80 diferentes.

Estos resultados nos indican que al menos existe una buena aceptación de los cursos-talleres, que han logrado interesarlos y que atendían alguna de sus necesidades como estudiantes en formación.

Por otro lado, la evaluación de los tutores es en general buena, pero lo más destacado es el énfasis que hacen con respecto al interés de los estudiantes en los cursos-talleres.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente podemos sugerir las siguientes propuestas:

- Activar un mecanismo de diagnóstico permanente que nos permita identificar las necesidades de los estudiantes a fin de ir actualizándolas.
- Impulsar un mecanismo para que los tutores nos provean de información sobre los cursos-talleres que ellos podrían implementar, y que estén de acuerdo a las necesidades del estudiante y a las áreas de competencia de los tutores.

- Explorar los horarios en los cuales se podrían ofrecer estos cursos, debido a que observamos que la diferencia entre los que se inscriben y después asisten es alarmante.

Al respecto, creemos que algunos de los factores que están influyendo pueden ser: la rigidez del currículum que ofrecen las licenciaturas de la UPN, o quizás, la variación de necesidades de los estudiantes durante el semestre, o bien debido a imprevistos que se presentan entre la inscripción y la asistencia.

REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con lo expuesto anteriormente creemos que los cursos-talleres son un buen eje de intervención, aunque la mayoría de los estudiantes que los solicitan no tienen beca PRONABES, de cualquier forma estos cursos han hecho que lleguemos a un número cada vez más grande de estudiantes ofreciéndoles herramientas que les ayuden a transitar por su formación profesional.

Uno de los factores que han marcado el éxito de estos cursos es que, primero, tienen que ver con la libertad de elegir, tanto de los tutores como de los estudiantes. Esto es, la disposición de tutores expresada en el entusiasmo por preparar, diseñar sus cursos-talleres, al parecer, se expresa en dinámicas diversas y novedosas que aplicaron en sus cursos. Esto se combina con la disposición y elección de los estudiantes que se expresó en la inversión de tiempo extra a sus actividades cotidianas y las exigencias de su carrera.

Finalmente, creo que lo más importante es que al no haber una “calificación”, sino solamente la búsqueda de la satisfacción de necesidades, asimismo la creatividad que permea estos cursos-talleres en cuanto a las diferentes formas, dinámicas y técnicas de enseñanza-aprendizaje, han hecho de este eje de intervención una opción. Primero para apoyar la transición de la acumulación de conocimientos a un desarrollo de habilidades y capacidades que le son requeridas en un contexto cambiante como el que ahora tenemos; y segundo, porque si el aprendizaje es un proceso activo y personal como dice Ausubel (1978), el material que ofrecen estos cursos

es **potencialmente significativo** dado que establece relaciones sustantivas entre necesidad y elección. Podemos presumir que les parecen relevantes y existe **disposición significativa** hacia el aprendizaje lo cual hace de este eje de intervención un enfoque estratégico, dado que existe implicación del estudiante en tareas que exigen la participación en el curso-taller que ha elegido; en donde el móvil no es una imposición externa, sino una atención a sus necesidades e intenciones.

Por tanto, los contenidos que se ofrecen en estos cursos-talleres pueden estar actuando como organizadores previos que sirven como marcos de referencia (Entwistle, 1988, Selmes, 1988) de los aprendizajes de nuevos conceptos y relaciones; y en este sentido creemos que potencian la organización cognitiva.

Por último como dice Rogers (1957) una persona aprende aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o el desarrollo de la estructura de sí mismo. El aprendizaje auto-descubierto que surge del análisis de las propias experiencias, las propias interrogantes y necesidades, constituye el núcleo del aprendizaje y coadyuva a la comprensión de su experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

Delors, J. (1996), "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-UNESCO.

Entwistle, N. (1987). *Understanding classroom learning*. Londres: Hoder and Stoughton. [ed. Cast.: *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós- MEC, 1988.]

Marchesi, Álvaro y Elena Martín, (2000), *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*, Madrid: Alianza Editorial. pp. 28-33; 323-346.

Marsh, H.W. (1990). Casual ordering of academia self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis, *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.

Ontoria, Antonio y otros. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Nancea, 2001 pp. 14-30.

Rogers, C. (1982). *A social of psychology of schooling*. Londres: Routledge and Kegan Paul. [ed. Cast.: *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor- MEC, 1987.

Selmes, I. (1988) *La mejora de las habilidades para el estudio*, Barcelona, Paidós/M.E.C.

Enfoques teóricos que fundamentan la acción tutorial

Joel Salinas González y Virginia Luna Reyes

El Programa Institucional de Tutorías dio inicio en la Universidad Pedagógica en enero de 2000. Dicho programa constituye un elemento de la política educativa sexenal derivado de la identificación de tres problemas básicos relativamente comunes a todos los niveles educativos:

1. Los altos índices de deserción y rezago atribuidos a la falta de apoyo a los alumnos, por parte de las instituciones educativas.
2. La insuficiente atención a la formación integral de los estudiantes.
3. El escaso involucramiento de los docentes en los problemas de rezago y deserción.

Quienes realizamos el trabajo tutorial en la Universidad Pedagógica, hemos desarrollado esta labor basados en nuestros recursos y habilidades como docentes, así como en una concepción personal del trabajo de tutoría. Aunque hemos podido constatar el gran interés de muchos tutores en el desarrollo de su tarea, hasta ahora hemos carecido de un sistema de ideas y conceptos que nos proporcionen una orientación más clara respecto a la naturaleza de la función que es factible y necesario desarrollar. Esto ha conducido a la realización de prácticas tutoriales principalmente

basadas en la intuición personal de quien las realiza, y no en un sistema de principios, ideas y conceptos que dirijan de una manera más sistemática la acción tutorial.

Por esto consideramos necesario hacer una aportación que contribuya a la construcción de un marco teórico que le dé sustento al trabajo tutorial y que oriente las acciones de tutoría en la UPN.

Al respecto, proponemos dos enfoques teóricos que ofrecen una serie de ideas que desde nuestro punto de vista favorecen las acciones de tutoría en varios sentidos: el humanismo y el constructivismo. Dichos enfoques representan herramientas que orientan el trabajo del tutor hacia:

- La creación de una relación de colaboración entre tutor y tutorado.
- La promoción de una mayor responsabilidad del tutorado hacia su propio proceso de aprendizaje y desarrollo.
- El desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en el tutorado, basado en el conocimiento de sus necesidades personales auténticas.
- La creación de un ambiente de trabajo en el que el alumno construya y regule su propio conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, el propósito del presente trabajo es sugerir algunos elementos conceptuales útiles para el desarrollo de un marco teórico de referencia que le dé sustento a la acción tutorial en la Universidad Pedagógica Nacional.

EL HUMANISMO COMO SUSTENTO DE LA TUTORÍA

El enfoque humanista sostiene que el proceso dinámico en el que las dimensiones cognitiva, socio-afectiva y conductual se desarrollan, se manifiesta siempre con una tendencia hacia el equilibrio. Centra su atención en el ser humano promoviendo el respeto a la dignidad del hombre a través del fortalecimiento de tres aspectos esenciales:

- La satisfacción de sus necesidades a través del reconocimiento y expresión de sus emociones. Esto comprende la reivindicación de sus sentimientos.

- Su derecho a ser diferente, único y específico.
- Su derecho a autorealizarse, conformando sus propios valores individuales, sociales y espirituales, así como no limitarse por la voluntad de los otros.

Para la psicología humanista, la existencia del ser humano se consume siempre en la relación con los demás. Puede decirse entonces que la naturaleza humana es consustancial a las relaciones personales a través de las cuales el individuo encuentra la satisfacción de sus necesidades. El humanismo también destaca la posibilidad del hombre de decidir y elegir. El ser humano no es por tanto, un espectador cuya vida esté determinada por factores internos (impulsos) y externos (medio ambiente) a él, sino que mediante sus decisiones activas puede cambiar su situación vital.

Lo anterior nos conduce a plantear que uno de los aspectos más importantes del trabajo del tutor, consiste en promover la responsabilidad y la autodirección en el tutorado. Esto supone la creación de condiciones para que el alumno tome conciencia de sus necesidades y determine con la ayuda del tutor, las acciones más pertinentes para satisfacerlas. Sé requiere entonces que el tutor confíe en la capacidad del tutorado para reflexionar en torno a su situación personal, y decidir en la dirección que para él sea más favorable.

Lo anterior es congruente con algunas ideas básicas que este enfoque sostiene:

- Confianza en que las personas tienen la capacidad para autodirigirse.
- La naturaleza humana está esencialmente orientada al desarrollo, al crecimiento, la madurez.
- Las personas tienen una tendencia que les es natural hacia la autorrealización.
- Se sostiene una visión positiva y optimista de la naturaleza humana.

Así pues, y de acuerdo con este enfoque, en la acción tutorial confiamos en la capacidad del estudiante para hacerse cargo constructivamente de su situación personal y escolar. En este sentido, consideramos que la función del tutor consiste en estimular esta capacidad, mediante la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto. En este marco

resulta fundamental el establecimiento de una relación de confianza, lo cual puede lograrse mediante el trabajo personal del tutor, orientado a desarrollar y poner en práctica tres actitudes básicas: Aceptación, Autenticidad y Empatía.

De acuerdo con Rogers (2002) estas actitudes conducen a la creación de una relación humana que favorece el aprendizaje y el crecimiento personal. Hablamos aquí de crear en la relación educativa, las condiciones que hagan posible un aprendizaje autodirigido basado en la adopción de una mayor responsabilidad por parte del alumno en relación con su propio aprendizaje. En adelante hablaremos brevemente de la forma que pueden adoptar cada una de las actitudes mencionadas en el contexto de la tutoría.

ACEPTACIÓN DEL TUTORADO

Para la Psicología Humanista, aceptación significa recepción cálida y libre de cada uno de los elementos que constituyen la experiencia del otro (González, G. 2001). Como sabemos, las expectativas familiares y educativas plantean la “necesidad” de alcanzar criterios de logro o desempeño contra los cuales generalmente somos evaluados. Debido a esto, vivimos con frecuencia la experiencia de sentirnos poco aptos, insuficientes o inadecuados. Muy pronto aprendemos como resultado de esto, que debemos ser “algo distinto” de lo que somos para ser aceptados y valorados. Esto nos conduce a una gran tensión que se desprende de asumir como un imperativo la satisfacción de las expectativas externas (sean familiares o escolares) como el único medio para sentirnos aceptados y por tanto “satisfechos” de nuestros logros. Ante ello, la educación basada en el postulado humanista de aceptación del alumno, plantea la importancia de hacer sentir al estudiante que es valioso y digno de respeto y consideración independientemente de sus problemas y circunstancias personales. Con ello procuramos crear una atmósfera en la que el tutorado pueda sentirse libre para expresarse sin temor a ser juzgado o evaluado. Una actitud de aceptación produce en la relación tutorial varios beneficios potenciales entre los que podemos mencionar:

- Disminución de la tensión y el “bloqueo” que generalmente interfieren con el aprendizaje.
- El tutorado puede sentirse menos amenazado y más confiado y seguro para expresar sus necesidades, dificultades y sentimientos.
- En un clima de seguridad psicológica, el tutorado puede arriesgarse más en el reconocimiento de sus problemas y en la expresión de temores, dudas y confusiones, pues el miedo a ser juzgado y evaluado, se reduce significativamente.

En el ámbito de la tutoría, al expresar aceptación buscamos que el tutorado:

- Tenga más conciencia de sus fortalezas y debilidades.
- Reconozca y acepte sus dificultades siendo paciente y tolerante con él mismo, reconociendo también sus posibilidades de crecimiento y desarrollo.
- Se responsabilice paulatinamente de su proceso de desarrollo y aprendizaje.

EMPATÍA HACIA EL TUTORADO

El termino empatía constituye la traducción de un vocablo alemán (*einfullung*) que significa “sentir como si estuviéramos dentro del otro”. El acto empático, señala Ana María González G. (2001, *op. cit.*) presupone la conciencia del otro yo que se convierte intencionalmente en objeto de conocimiento. Para Rogers la empatía representa una de las condiciones básicas en el establecimiento de una relación eficaz de ayuda. De acuerdo con este enfoque y refiriéndonos a la relación de acompañamiento durante la tutoría, la habilidad del tutor para comunicar algunos fragmentos significativos de este entendimiento, resulta fundamental para el alumno, pues le ayuda a tomar conciencia de la forma en que está viviendo y experimentando las circunstancias que expresa en la tutoría.

Empatía significa lograr un entendimiento del otro, esto supone comprender al tutorado esforzándonos por ver las cosas desde su punto de vista. Cuando el tutor es empático, se coloca en los zapatos del estu-

diante para comprender mejor el significado personal de las situaciones que éste vive y enfrenta. Esta actitud produce una serie de beneficios al tutorado; el alumno se siente aceptado y valorado por el tutor, lo que le ayuda a valorarse y a aceptarse él mismo. En el marco de la tutoría, algunos aspectos que resultan útiles a este propósito de comprensión son los siguientes:

- Escuchar al alumno de forma sensible y respetuosa.
- Procurar una atención activa que nos permita comprender y al mismo tiempo comunicar al estudiante que para nosotros él es en ese momento lo más importante.
- Imaginar lo que para el estudiante representa estar en las situaciones que refiere. Esto implica ser sensibles para captar los significados personales de su experiencia y comunicarle de la manera más precisa posible la comprensión que obtenemos de todo lo que él expresa. La experiencia de sentirse comprendido por otro, en este caso el tutor, constituye un valioso elemento de ayuda en la relación tutorial.

AUTENTICIDAD DEL TUTOR

Ser auténtico significa presentarnos ante los demás como la persona que somos, desprovistos de máscaras o desempeñando deliberadamente un rol. En el establecimiento de una relación de acompañamiento y ayuda, la autenticidad es útil para comunicarles a las personas que también ellos pueden mostrarse como son, aceptando sus pensamientos y sentimientos como algo suyo que no es necesario ocultar o esconder. Con ello, creamos una comunicación en la que es posible para el tutorado no sólo mostrar sus fortalezas, sino también sus debilidades y necesidades de apoyo y ayuda sin que esto signifique sentirse disminuido.

El trabajo en común durante la tutoría permite crear una relación en la que el tutorado se sienta dispuesto a confiar, a expresar sus dudas, problemas y preocupaciones. Esto es posible cuando el tutor se decide a ser auténtico con sus estudiantes, lo que se facilita cuando el tutor:

- Se muestra como la persona que es y no investido en su autoridad de maestro.
- Acepta sus sentimientos y pensamientos como una parte suya y por ello no teme expresarlos si lo desea.
- No teme expresar sus dudas y confusiones.
- Está dispuesto a aceptar que se equivoca y a aprender de sus propios errores.

EL CONSTRUCTIVISMO Y LA TUTORÍA

De manera general puede decirse que el constructivismo plantea la existencia de procesos activos en la construcción del conocimiento. De esto se desprende que un estudiante es un sujeto que también aporta y que a través de su labor constructiva se apropia de su entorno. De esta forma el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano que depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el individuo realiza al respecto.

Para el constructivismo resulta de especial interés conocer y explicar cómo aprenden las personas y se interesa asimismo por el desarrollo de procesos de autorregulación en el individuo, entendida ésta como la capacidad para guiar su propio aprendizaje.

Matthews (1994) señala que dentro de la tradición constructivista pueden identificarse dos líneas, a saber:

- Una tradición de carácter personal y subjetiva, representada por los trabajos de Piaget.
- El constructivismo social de Vigotsky y sus seguidores, quienes enfatizan la importancia de las comunidades de aprendizaje en la construcción cognitiva de los individuos.

La adopción de una postura del primer tipo (constructivismo psicológico) en educación, implica que el conocimiento y el aprendizaje resultan de un proceso individual de construcción de significados. El aprendizaje no constituye una impresión o reflejo mecánico de los objetos y contenidos en la mente de los alumnos. No es por tanto el maestro quien a través de un proceso didáctico proporciona y deposita el conocimiento en los estudiantes; es el alumno quien construye su conocimiento a través de una elaboración conceptual más compleja y necesariamente individual de los objetos.

Por lo tanto, el maestro no es el responsable de la transmisión de los saberes, puesto que el conocimiento es resultado de un proceso de construcción y no de transferencia cognitiva. Este proceso es de naturaleza individual, aun cuando se encuentre mediado por instancias de carácter social dentro del contexto de aprendizaje.

En otro sentido, para la perspectiva sociocultural también llamada constructivismo social, todas las funciones mentales superiores se originan en un ámbito social. En este sentido, a diferencia del constructivismo que hemos llamado psicológico que pone un especial énfasis en la actividad mental de los sujetos, la perspectiva sociocultural pone el acento en las prácticas culturales del contexto del individuo. La actividad es analizada en cuanto práctica social significada culturalmente.

En nuestra opinión este enfoque aporta varios conceptos que pueden orientar el trabajo tutorial, en virtud de que pone un gran énfasis en el análisis de distintas formas de interacción social que conducen al desarrollo de diferentes destrezas y habilidades de pensamiento. En este marco resultan de gran utilidad las ideas expresadas por Vigotsky en cuanto al origen social de las funciones psicológicas. Recordemos que para este autor toda función psicológica aparece primero en un plano interpersonal para constituirse más tarde en una función intrapersonal o interna. Esto nos conduce a observar y comprender la naturaleza de la interacción social y de los mecanismos por medio de los cuales el alumno se apropia de las nociones, destrezas y herramientas mentales del maestro o tutor.

Lo anterior nos lleva a reconocer la utilidad de aspectos tales como la transferencia gradual de responsabilidad y la apropiación de competencias y funciones psicológicas que es posible observar y analizar en el marco de la tutoría. Por ello consideramos que la teoría sociocultural represen-

ta un valioso aporte conceptual para estimular y promover la actividad constructiva del alumno durante la tutoría.

Con la intención de ofrecer algunos elementos teóricos derivados del enfoque sociocultural útiles para el trabajo tutorial, expondremos en lo siguiente varios aspectos que consideramos de mayor relevancia dadas sus implicaciones educativas. No pretendemos hacer una exposición exhaustiva de conceptos teóricos que ya han sido tratados con amplitud por diversos autores, pero consideramos conveniente mencionar y exponer de manera general algunos de ellos haciendo explícita su relevancia y utilidad para el desempeño de nuestra función como tutores.

Desde la perspectiva sociocultural se enfatiza en las actividades culturalmente situadas que inevitablemente son de naturaleza social. A diferencia de la concepción constructivista de tipo piagetiano, que remite la noción de actividad a un plano mental de construcción individual, la posición sociocultural sostiene que las actividades y el aprendizaje de los individuos se encuentran profundamente influidos por su participación en prácticas culturales. Para la corriente sociocultural, la cognición no puede ser reducida a procesos psicológicos subjetivos, ya que se considera que el pensamiento surge de la actividad social en contextos que son también de naturaleza social. Por tanto lo que interesa es analizar y explicar cómo la participación en actividades sociales culturalmente organizadas, ejerce influencia sobre el desarrollo psicológico y el aprendizaje de los individuos.

De lo anterior se deduce que carece de importancia analizar el pensamiento como proceso conceptual subjetivo localizado en el individuo; resulta más relevante por el contrario el análisis de los procesos de internalización o apropiación, derivados de la participación del individuo en actividades sociales. Antes hemos dicho que al tratar los orígenes sociales de los procesos psicológicos, Vigotsky hace referencia básicamente al funcionamiento interpsicológico (actividad social externa). De acuerdo con esta idea el alumno internaliza (se apropia) paulatinamente aquellos procesos mentales que inicialmente se hacen evidentes en las actividades sociales, pasando del plano social al individual, del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Consideramos que esta idea adquiere un gran significado en el contexto del trabajo tutorial a través del cual

intentamos el desarrollo de procesos cognitivos en el alumno, a partir de la interacción y el trabajo colaborativo entre tutor y tutorado.

En este contexto nos parece importante plantearnos algunas interrogantes:

- ¿Cuáles pueden ser las formas de diálogo y de intercambio social más fructíferos durante la tutoría?
- ¿Qué le concierne hacer al tutor en cuanto a los tipos de ayuda y apoyo educativo que son verdaderamente útiles al tutorado?
- ¿Qué formas específicas de colaboración y de intercambio social durante la tutoría contribuyen a la apropiación (desarrollo) de destrezas y habilidades de pensamiento en el tutorado?

Consideramos que estos son algunos de los aspectos en torno a los cuales es útil una reflexión y exploración de nuestra práctica como tutores.

Creemos que puede resultar particularmente útil a este propósito tomar en cuenta el concepto y procedimientos del tutelaje cognitivo propuesto por Collins, Brown y Newman (1984). Estos autores han sugerido el empleo de dichos procedimientos para enseñar habilidades de pensamiento y solución de problemas implicados en áreas escolares. Señalan que una de las características (y deficiencias creemos nosotros) de la práctica pedagógica común es que los procesos de adquisición y uso del conocimiento y habilidades de los individuos expertos permanecen ocultos, es decir que no se hacen explícitos a los sujetos que aprenden. Por ello los alumnos encuentran dificultades para adquirir métodos apropiados de solución de problemas y lograr un aprendizaje conceptual eficaz, ya que carecen de un modelo del proceso implicado.

La noción y métodos del tutelaje cognoscitivo, surgen del concepto y procedimientos del tutelaje tradicional. Éste parte de hacer explícitas las tareas y procesos implicados en una actividad, en virtud de lo cual el novato aprende tales procesos a través de:

- La observación del modelo proporcionado por el experto.
- La asesoría de éste.

- La práctica guiada.
- El desvanecimiento gradual de los apoyos proporcionados.

En este contexto, un aspecto fundamental de la guía y asesoría del experto lo constituye la noción de andamiaje, la cual consiste en el apoyo y ayuda temporal requerida por el novato para el aprendizaje gradual de las habilidades en cuestión. A medida que el novato logra mayores niveles de competencia, el experto reduce o desvanece paulatinamente su intervención, lo cual conduce a la internalización y dominio de las actividades a ser aprendidas. Dentro de este proceso la observación juega un papel muy importante, ya que permite el desarrollo de un modelo conceptual de la tarea y los procesos implícitos en ella.

Entre los aspectos más importantes del tutelaje cognitivo que nos parecen pertinentes para el trabajo tutorial se encuentran los siguientes:

- Énfasis en la enseñanza (demostración) de los procesos que el experto utiliza en el desarrollo de tareas complejas. Esto supone promover procesos de participación conjunta entre el tutor y tutorado durante el desarrollo de actividades académicas, con el propósito de que el alumno pueda observar y construir un modelo conceptual de las tareas y habilidades que le son requeridas.
- Énfasis en el uso del conocimiento factual y conceptual en la solución de problemas. Esto implica que el tutor se esfuerce por situar las habilidades y destrezas a desarrollar como recursos para resolver tareas y solucionar problemas.
- El conocimiento y habilidades son ejemplificados y situados en el contexto de su uso. Esto plantea algunas dificultades, pues el cubículo en el que comúnmente se realiza la tutoría constituye un escenario un tanto “artificial”. No obstante, es necesario que tomemos en cuenta la necesidad de promover la generalización de las habilidades y conocimientos desarrollados.
- Énfasis en el aprendizaje guiado de procesos cognitivos y metacognitivos.

Esto está relacionado con la externalización y modelamiento por parte del tutor de los procesos implícitos en las actividades académicas.

Los procedimientos de tutelaje descritos tienen sustento en algunos de los planteamientos del constructivismo social expresados anteriormente. Dentro de este enfoque Vigotsky considera, como antes hemos dicho, que el funcionamiento intelectual tiene lugar en un primer momento en un plano social y solo posteriormente a nivel individual. En este sentido el alumno internaliza paulatinamente aquellos procesos mentales que inicialmente se hacen evidentes en las actividades sociales. Con base en ello es posible plantear que los procesos psicológicos y mentales del individuo derivan de aquellos procesos más amplios de carácter social que los determinan. En este sentido podemos decir que el desarrollo del alumno ocurre en entornos sociales (salón de clase, tutoría) a partir de los cuales interioriza las estructuras intelectuales, cognitivas y mentales.

Desde esta perspectiva y dados los propósitos del presente trabajo, adquiere importancia el concepto de zona de desarrollo próximo. Este concepto que para algunos es el principio central de la teoría de Vigotsky surge del cuestionamiento al uso de las pruebas de medición de la inteligencia. Vigotsky consideró que éstas sólo median la amplitud del conocimiento del niño en un momento específico, pero no proporcionaban información en relación con los procesos a través de los cuales los niños lograban la solución de la tarea. En consecuencia propuso el concepto de zona de desarrollo próximo que definió como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial estimado a través de la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Garton, A. y Pratt, Ch., 1991).

La importancia de los procesos de interacción social se pone de manifiesto al valorar el nivel potencial del desarrollo. Esto se observa cuando presentamos al alumno un problema que no puede resolver de manera independiente dado el nivel de sus habilidades mentales. Si hacemos que este alumno interactúe con otra persona más capacitada (quizá el tutor) durante la tarea, pondrá de manifiesto un mayor nivel de competencia (desarrollo potencial) que sólo puede ser exhibido durante el trabajo en colaboración con una persona que posee una habilidad mayor. De esto se desprende que en colaboración con el tutor o un compañero más capaz, el alumno puede resolver tareas complejas, ya que el tutor puede guiar el

proceso del alumno hacia una solución, a través del uso de actividades intelectuales y prácticas como el habla y la acción.

De estos planteamientos se derivan varios aspectos de importancia para el trabajo tutorial:

- El aprendizaje requiere el establecimiento de tareas que estén ligeramente por encima del nivel de desarrollo real. Esto supone la determinación del nivel de desarrollo de competencias y destrezas en el tutorado, lo cual pone de manifiesto la importancia de la evaluación.
- El trabajo en la tutoría debe dirigirse al nivel de desarrollo potencial, propiciando el trabajo en colaboración.
- El tutor pone a disposición del tutorado las herramientas y habilidades pertinentes para la realización de la tarea y promueve durante el trabajo en colaboración la responsabilidad gradual del tutorado en la apropiación y puesta en práctica de las habilidades en cuestión.
- El tutor debe proporcionar una ayuda ajustada al nivel de desarrollo del tutorado, lo cual supone el desvanecimiento gradual de los apoyos, proporciona dos cuando éstos dejen de ser útiles y necesarios.

Dixon (1996) plantea que el concepto de zona de desarrollo próximo constituye una importante idea para clarificar la relación entre aprendizaje y enseñanza. Desde esta perspectiva se deduce que la función del educador y por tanto del tutor, consiste en estructurar un contexto social que proporcione guía y apoyo al alumno durante su aprendizaje. De lo planteado por este autor puede deducirse que el papel de apoyo del tutor dentro de la zona de desarrollo próximo involucra dos elementos clave:

- El tutor es un mediador en el aprendizaje del alumno. Proporciona apoyo durante la interacción con él, construyendo de manera cooperativa puentes de comprensión y competencia.
- El papel mediacional del tutor es flexible y diverso. La forma en la que interactúa con el alumno depende de las necesidades de apoyo del tutorado. Es importante considerar que tan perjudicial resulta para el aprendizaje la falta de apoyo como aquellos casos en los que

se proporciona una ayuda excesiva que restringe las oportunidades para aprender y reduce la confianza del tutorado.

CONCLUSIONES

La acción tutorial es una actividad que sólo recientemente se ha institucionalizado, es tal vez debido a ello que, como se mencionó al principio de este trabajo, carece de un sistema de ideas y conceptos que le den un sustento teórico. Los enfoques revisados en este trabajo se proponen como una contribución y aportación para conformar este sistema de ideas, del cual pueden derivarse estrategias para desarrollar el trabajo tutorial.

El enfoque humanista favorece en primer lugar el establecimiento de la relación entre tutor y tutorado a través de tres actitudes básicas: la *aceptación*, que implica por parte del tutor la ausencia de evaluación; la *empatía* que hace referencia a la comprensión del otro; y la *autenticidad* que nos invita a presentarnos como las personas que somos sin investiduras ni máscaras.

Los aspectos mencionados anteriormente requieren de un trabajo personal por parte del tutor que permita el establecimiento de una eficaz relación de ayuda, en beneficio del tutorado. Proponemos que el tutor ponga en práctica estas actitudes a lo largo de su relación con el tutorado, facilitando y nutriendo con ello las tareas de la tutoría.

Por otro lado el enfoque constructivista ofrece a la relación tutorial una serie de recursos útiles que permiten reconocer la importancia de la atención a las formas particulares en que los estudiantes aprenden y se apropian del conocimiento. Esto supone colocar especial atención al aprendizaje en una relación de colaboración en donde el tutor modela, haciendo explícitas las estrategias que utiliza para apoyar al tutorado. Asimismo la noción de zona de desarrollo próximo desarrollada por Vigotsky ofrece elementos teóricos y prácticos para el trabajo del tutor ubicándolo como mediador en la relación de aprendizaje en la que su intervención se ajusta al nivel de desarrollo del tutorado. Este ajuste en el caso de la tutoría es una oportunidad que difícilmente tenemos en el trabajo con grupos numerosos, ya que las limitaciones de tiempo y recursos dificultan adaptar la intervención al desarrollo de cada uno de los estudiantes.

Consideramos que las aportaciones de los enfoques mencionados ofrecen elementos útiles para desarrollar la tutoría de manera integral, abordando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Asimismo, nos parece que dichos enfoques representan una aportación valiosa para establecer los fundamentos teóricos de la acción tutorial.

Finalmente consideramos que el trabajo en tutoría no sólo depende de las posiciones teóricas y las estrategias que de ellas se derivan, sino del trabajo y desarrollo personal del tutor, así como de su experiencia, creatividad e intuición para dirigir su intervención de manera sensible en el trabajo que implica la tutoría.

BIBLIOGRAFÍA

Collins A., Brown J., Newman S. (1984). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. En Resnik: *Knowing, Learning Cognition and Instruction*; Issues and Agendas. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. Cap. 14.

Dixon-Krauss, L. (1996). *Vigotsky in the Classroom*. New York: Longman, Publishers. U.S.A.

Garton A., Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós.

González G. A. (2001). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. Trillas.

Mathews, M. R. (1994). *Science Teaching. The role of history and philosophy of science*. New York: Routledge, p.p. 137-161. Constructism and Science Education.

Rogers C. R. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Una mirada al quehacer tutorial en la Universidad Pedagógica Nacional

David Díaz Mercado

A cercarse a la práctica tutorial dentro de la Universidad Pedagógica Nacional conlleva un alejamiento en el tiempo, dado que lo que hoy se muestra como el quehacer tutorial, sus prácticas y sus vicisitudes, no es otra cosa que producto de sus condiciones institucionales que dieron pie a la posibilidad de concreción, a sus recursos humanos disponibles y a su historia.

Una historia relativamente reciente, que al tratar de dar cuenta de ella, existen varios caminos, pero todos enmarcados en un aparente único camino, que se comparte con otros proyectos y programas institucionales desarrollados durante sus más de dos décadas de existencia de la Universidad.

El programa de tutorías surge como una respuesta ante una demanda del Estado y a una doble problemática social, abatir la decerción escolar por un lado, y por otro, el rezago de la educación superior y los bajos índices de eficiencia terminal, esta última entendida como la proporción de alumnos que habiendo ingresado en un determinado momento del programa, lo concluyen en el plazo establecido del plan de estudios.

Es así que, cualquier intento de explicación o ponderación del proyecto de tutorías debe incuestionablemente tomar en cuenta estos elementos y la manera en como se conjugan en la práctica, en la creación y el desarrollo del programa de tutorías.

En su origen, el proyecto de tutorías de la Universidad se define por lograr un proceso de acompañamiento con los estudiantes, que arraigue al estudiante a sus raíces institucionales y que a su vez proporcione un acercamiento de identidad al fenómeno educativo.

En esta perspectiva en su etapa inicial, la Universidad proporciona a un grupo de docentes, la oportunidad de conocer, analizar y discutir la concepción sobre la tutoría, que al momento proporciona como instancia reguladora de la idea, la oportunidad de compartir con una instancia ajena el endogenismo propio de la institución, a abrirse a una dimensión que coayuda a redimensionar a la actividad docente dentro su propia actividad, la ANUIES (2001), pero que sus ideas, estrategias y formas de actuar gradualmente permean profundamente a una parte de la planta docente, dadas las grandes posibilidades de ser que se abren para los estudiantes de las distintas carreras, en primer lugar, y para la institución como palanca de la “eficiencia terminal”, así mismo se siembra, de igual manera, a su vez la posibilidad de entender a la tutoría como aquello que permita alcanzar niveles de eficiencia y eficacia institucional hasta el momento no pensados.

Cabe mencionar que esta conceptualización imaginariamente “amplia” diversifica no solo la acción docente de la institución, sino abre nuevos caminos de la actividad, a pesar de no ser precisa desde su inicio.

Tan es así, que para algunos docentes la simple palabra de tutoría, bajo ciertos contextos se confunde, se mezcla o bien, se compara con la idea de la asesoría académica, cosa del todo ajena, del seguimiento y puntualización sobre los trabajos recepcionales, que si bien tiene una estrecha relación, del todo no es cierta, del apoyo psicopedagógico, que bajo la idea de coayudar a los propósitos primarios no se limita a ellos, o bien, como un apoyo de corte terapéutico para aquellos estudiantes, bajo límites institucionales, que presenten alguna alteración o atipicidad de comportamiento o personalidad, pero que dadas las condiciones, la emergencia o demanda, está lejos de ser alcanzada, a través de la tutoría.

De igual manera, estas diversas concepciones sobre el quehacer tutorial, al inicio no sólo fueron cuestionadas sobre sus posibilidades, sino permitió expresar, por algunos miembros de la comunidad académica, que debería rechazarse la idea y todas y cada una de sus formas de expresión, por ser un vivo ejemplo del “neoliberalismo” del sexenio foxista y, por

lo tanto, ser enterrada la idea de un programa de tutorías dentro de una institución pública.

Desde este espectro del “pensamiento docente”, acercarse a una concepción inicial y no acabada tiene algunas dificultades no sólo para el grupo de trabajo que impulsa, genera, propicia y desarrolla los lineamientos de la acción tutorial, sino para la institución misma, dado que se encuentra enfrascada no sólo la definición de los ejes que tendrá que tomar la tutoría como parte de la actividad docente, sino también las formas institucionales que requiere dicha tarea.

Al principio, se constituye una comisión no “oficial”, casi autónoma, que desarrolla de manera colegiada las primeras acciones en el plano del *deber ser*, para la promoción, selección e instrumentación del quehacer tutorial, de ahí, surge la idea de llevar a cabo un proceso de instrumentación gradual, cuidando de manera particular la selección de los futuros tutores, a fin de conservar y mantener una línea de pensamiento de este *deber ser* para un tutor.

Para ello, se desarrolla una convocatoria “aparentemente” abierta, que en sus entrañas conlleva un proceso de “selección” oculto, al solicitar a aquellos aspirantes a ser tutores el presentar no sólo su disposición para tal actividad docente, sino a presentarse a una entrevista a fin de “demostrar” no sólo su tiempo disponible, sino una actitud favorable hacia el nuevo programa en cuestión.

Adicionalmente, los aspirantes a ser tutores deberán cubrir un requisito más, el de presentarse a un curso cuasi-reproductor de los lineamientos y estrategias a desarrollar en la actividad tutorial.

Esta convocatoria lejos de curar y sanar las diferencias, las sustenta en la idea de “seleccionar” a aquellos docentes que “podían” ser tutores, obstaculizando a aquellos que “querían” serlo, dado que se pretendía con ello ir impulsando y consolidar el programa poco a poco con ciertos estándares de calidad.

No obstante la convocatoria y su proceso de selección abrió un vacío entre los académicos, que adicional a los anteriores, comenzó a mermar poco a poco la unidad de la comisión impulsora, al mostrarse no sólo las diferencias conceptuales entre sus miembros, sino las formas y maneras de ser operaras.

De igual manera, dentro de la comunidad académica, emergía la distancia y lejanía hacia el programa institucional, por una parte, la manera de instrumentarse bajo los requisitos mencionados, y por otra parte, dada su escasa o nula participación en su construcción.

Tan es así, que un grupo de docentes, con todo el derecho que les corresponde, planea, desarrolla e instrumenta un programa de tutorías paralelo para atender, específicamente a los estudiantes de la licenciatura en educación indígena.

Programa que mantiene no sólo la concepción original de la tutoría en términos del acompañamiento, sino sosteniendo de igual manera los grandes propósitos a ser alcanzados: abatir los problemas de deserción y el rezago en la educación superior.

En este sentido, al parecer lo que unifica y cruza en términos institucionales los diversos programas de tutorías en paralelo es dar atención a la demanda del Estado, a través de una acción que permita a bajo costo atender a cada uno de los alumnos inscritos y beneficiados por el programa de becas PRONABES.

Esta condición abre un nuevo abismo entre la planta docente, al sugerir que la tutoría es en primer plano, una estrategia del Estado para abatir los problemas de la educación superior, sin que, con ello sea reconocida y revalorada la actividad del maestro involucrado en esta nueva tarea, dado que en un principio no se plantea estímulo alguno para la comunidad académica que acepte desarrollar de manera agregada, a sus actividades, la tutoría.

Al parecer, los obstáculos hacia la tutoría se van sumando, no sólo en el plano conceptual, sino en el terreno operativo e institucional, dado que al parecer, el hecho de obtener una beca de PRONABES obliga de múltiples maneras a la institución a la acción tutorial, y por ende, a los cuerpos académicos de la institución a desarrollar la acción tutorial.

Así, la tutoría como acción institucional se ve atropellada, herida y mancillada por intereses aparentemente ajenos a su nacimiento, pero al fin y al cabo intereses que determinarán en gran medida su misión y desarrollo.

Si se permite abrir un paréntesis en este momento, al parecer la tutoría emerge como un programa institucional que de entrada no implica una connotación negativa, pero si le agregamos el sello “upeniano”

resultará altamente cuestionada, no sólo desde sus acciones sino de la plataforma institucional de la que surge.

Bajo estas determinantes institucionales, la tutoría emerge como un programa con múltiples limitaciones, dado que su consolidación no depende exclusivamente de buenas intenciones, por parte de los tutores, sino de que la institución asuma de manera integral el reto de proporcionar una tutoría de calidad.

Una tutoría de calidad implica fortalecer y reorientar los servicios que la institución ofrece a sus estudiantes a fin de que respondan eficientemente a las necesidades del programa de tutorías, dado que es el tutor quien estará en contacto con las necesidades más sentidas y urgentes del estudiante, por lo que dichos servicios requerirán del establecimiento de una coordinación efectiva, tales como los servicios escolares, el servicio médico, el servicio social, los sistemas de becas, la extensión universitaria, la educación continua, entre otros. Pero el programa de tutorías emerge sin conexión institucional y deja al tutor sin el apoyo mínimo necesario para desarrollar su nueva tarea y con ello la actividad tutorial se desarrolla como otras actividades docentes, en solitario.

Actuar en solitario conlleva muchos riesgos, que van desde desarrollar acciones lejanas a los fines que se pretenden, hasta generar tantos “estilos” como participantes involucrados en la misma actividad.

Por ello, toda actividad docente, incluyendo a la tutoría, necesita conformar redes de iguales que permitan el intercambio del pensamiento y de la acción como apoyo colectivo para mejorar la actividad.

Las primeras acciones que se desarrollan para atender a los estudiantes bajo las ideas de la tutoría se ven determinadas por ésta y otras condiciones, lo cual no sólo limita la acción sino genera un pensamiento encontrado entre sus principales actores.

No obstante, la tutoría emerge en gran medida por la actitud de los tutores respecto al programa Márquez; Ramírez. D; Díaz. M.(2005), así como por los efectos sutiles, graduales y vivenciales de los tutorados Santiago. H. C; Jiménez. B. L; Díaz. M. D. (2005), quienes a pesar de los inconvenientes desdoblan las posibilidades del quehacer tutorial.

El programa a su vez amplía sus horizontes y permite no sólo la experiencia tutorial de manera grupal, sino inicia la experiencia de la tutoría

de pares y un conjunto de cursos y talleres que coayudan a la formación integral del estudiante.

De tal manera que el ejercicio de la acción tutorial, no sólo recae en un profesor que se asume como el “guía” del proceso formativo y que está permanentemente ligado a las actividades académicas de los alumnos bajo su tutela, sino que a pesar de las limitaciones impuestas –de manera consciente o inconsciente– por parte de la institución, va dibujando caminos en el andar.

Un andar que si bien tiene camino, es necesario detenerse y reflexionar sobre él, lo que permite valorar y ponderar las acciones hasta hoy realizadas y planear, pensar y generar líneas a futuro.

Un futuro dentro del cual el tutor redescubra el significado que tiene la tutoría en la educación como proceso de socialización y como formador de cualidades humanas y científicas.

Las primeras hacen referencia al tutor como persona y por tanto permitir la expresión de la personalidad y la libertad de sus tutorados, tratando de que todas sus potencialidades alcancen su mayor desarrollo en terrenos como la tolerancia, la paciencia, la responsabilidad y sobre todo el respeto por las ideas diferentes mostradas en el trabajo de equipo.

Las segundas permiten al tutorado acercarse al conocimiento teórico-práctico de su disciplina con rigor en el uso de los modelos explicativos, al dominio de los principios fundamentales, al respeto de los diferentes puntos de vista, al dominio competente de la metodología, al interés por la investigación y a una visión clara del hecho educativo (Menchén B., 1999).

Plantear el futuro en la acción tutorial no pretende sumarse al “deber ser” de una actividad, sino más bien sumar esfuerzos para que ese camino andado se vea concretado en acciones de aquí y ahora que el tutor, independientemente de su modalidad de acción, realice en su quehacer cotidiano e impostergable.

Tareas fundamentales dentro de la complejidad del campo educativo, el tutorado y el tutor resueltos como personas, visualizados como profesor-alumno y sus tareas de trabajo académico, como detectores de necesidades y dificultades en el aprendizaje, como coparticipes en la búsqueda de diversos caminos para alcanzar los propósitos de los planes y programas

en el cual se vean inscritos, así como en las actividades extraescolares que permitan favorecer las posibilidades del campo profesional.

En este sentido, la relación que deben guardar los actores principales de la acción tutorial es más importante y delicada que cualquier otro tipo de relación.

Esta relación es fundamental, ya que en ella la actividad tiene la posibilidad de establecer los cimientos de las actitudes y comportamientos de una profesión.

Finalmente, esta relación enmarcada dentro de un programa institucional de tutorías debe basarse en una ponderación objetiva de las debilidades y fortalezas de la Universidad, que a su vez considere las posibilidades de logros reales del programa tutorial.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES, (2001). *Programa Institucional de Tutoría*, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, México. D.F.

Marquez. J. A; Ramirez. D. Ma. J; Díaz. M. D. (2005). *La actitud frente a la acción tutorial. Los tutores emergen*. Coloquio “Experiencias y Retos de la acción Tutorial en la UPN”. Ajusco. D. F,

Menchén. B. F. (1999). *El Tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. Ed. CCS, Madrid.

Santiago. H. C; Jiménez. B. L; Díaz. M. D. (2005). *La actitud frente a la tutoría: La voz de los tutorados*. Coloquio “Experiencias y Retos de la acción Tutorial en la UPN”. Ajusco. D. F.

Placeres y saberes. La lectura, el goce y la formación para la vida

Xavier Rodríguez Ledesma

Durante una gira por Sonora el ferrocarril del presidente Álvaro Obregón se vio obligado a detenerse pues problemas existentes en la vía le impedían avanzar. Al ver que el asunto iba para largo, buscando refrescarse ya que la inclemencia del calor del desierto hacía imposible mantenerse dentro de los vagones, Obregón decidió dar un paseo por los alrededores. No lejos encontró a un habitante de la zona con el cual entabló conversación. Con el transcurso de la plática el Presidente se percató de que el sujeto, además de vivir en la más absoluta de las miserias, no sabía el nombre del lugar donde se encontraban, es decir, no conocía cómo se llamaba el pueblo donde había nacido, vivía y seguramente moriría. Sorprendido frente a tan sublime inopia, Obregón inmediatamente giró instrucciones. Le ordenó a su secretario que en cuanto llegaran a la ciudad de México le enviaran al pobre hombre un ejemplar de *La divina comedia* y uno de los *Diálogos* de Platón, de la colección de clásicos que Vasconcelos acababa de editar.¹

Sea verdad o no que la anécdota aconteció, ella ilustra fehacientemente varios de los mitos con los que los libros, la lectura y, en general, la palabra escrita han debido cargar durante la moder-

¹ Dulles, John W., *Ayer en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1977, pp.117-118.

nidad. Entre ellas destaco dos que constituyen los ejes más amplios de la mitología creada alrededor de este gran tema cultural contemporáneo, los cuales, sin duda y con urgencia, deben ser analizados críticamente en aras de poder ubicar en sus justos términos tanto el asunto de la carencia de un hábito de lectura en la sociedad (la existencia más bien de una cultura de no lectura), más cuanto las estrategias viables para crear posibles nuevos lectores si es que se llega a acordar, como parecen coincidir la mayoría de los diletantes literarios ya existentes, que a ello debiéramos aspirar.

El primero de esos rubros se refiere a la forma de entender a la lectura de libros como un medio para lograr otros fines, es decir, buscar y/o crear un sentido eminentemente utilitario a una práctica cultural, reduciendo a la lectura a ser una simple herramienta pedagógica. Dicha concepción está detrás de la gran mayoría de análisis y reflexiones sobre la necesidad de construir el hábito de leer en una sociedad que carece de él y se materializa en forma de enunciados contundentes –verdaderas sentencias flamígeras– del estilo: “hay que aprender a leer pues ello sirve para crecer”, “leer ayuda a desarrollar una serie de habilidades metacognitivas”, es necesario “leer para ser libre”, “leer para aprender”, “leer para educarse”, “leer para acumular lecturas”, “leer para ...”. En fin, una batería de frases hechas con las que se ametrallan los oídos de los oyentes cuando se aborda el tema sobre la lectura y sus bondades. El que en muchas ocasiones los que disparan tan contundentes apotegmas también carezcan del hábito de leer es lo de menos, simplemente se trata de repetir lo que se espera que un adulto responsable (llámese padre, madre, maestro(a), intelectual, funcionario(a) etc.) diga cuando se le inquires sobre algo tan supuestamente importante para la cultura y la educación.

El segundo eje tiene que ver con la certeza rebosante de romanticismo y buenos deseos, compartida por multitud de individuos bienintencionados, de que tan sólo basta con acercar los libros a los sujetos (posibles lectores) para que éstos de manera automática y espontánea desarrollen el gusto, el interés y/o el placer por la lectura, convirtiéndose inmediatamente en degustadores del arte literario. No importa que la historia nos aporte múltiples ejemplos en contra de tal fe. El imaginario romántico que recrea la figura de un pueblo que hace suyas pilas de libros que hasta antes le eran insignificantes gracias a que a alguna buena alma se le ocurrió acercar tales artefactos a sus manos, no es más que eso, una ilusión

extraída del abundante cuerno de las mejores intenciones, pero falaz en la realidad.

Ambas líneas se vinculan estrechamente. Son parte de una misma concepción sobre el ejercicio de la lectura que da pie o al surgimiento de arrebatos febriles generadores de las más optimistas esperanzas, o a las más encendidas diatribas contra otros medios culturales y de comunicación. Veamos.

En el tono de la optimista esperanza se plantea que sería suficiente con que los libros entren en contacto con los individuos ignorantes de su existencia, para que éstos al conocerlos y observar sus dones y virtudes se arrojen sin más al vicio de la letra escrita. Ello inexorablemente redundaría en que la anhelada redención social estaría al alcance de la mano, pues el problema tan sólo se reduciría a diseñar y llevar a cabo una política eficiente de difusión del libro para que ese cambio cultural tan imperioso pueda encontrar caminos de desarrollo. Obvio es que detrás de este tipo de ilusiones se haya la concepción, también falsa, de que el ejercicio de la lectura por sí mismo es un medio que garantiza la elevación del sujeto a niveles espirituales/intelectuales altamente positivos. Desafortunadamente, como veremos, el asunto no es tan sencillo. Si lo fuera, desde hace mucho tiempo –por lo menos desde mediados de los años veinte del siglo pasado, cuando se llevó a cabo la cruzada vasconcelista– ello se habría conseguido en nuestro país. Sin duda tal era el ánimo que imbuyó a Obregón para considerar desde su ingenuidad cultural colmada de buenas intenciones, que era una excelente idea echar mano de esos redentores (los libros) que su gobierno estaba editando para ayudar a progresar, desarrollarse, cultivarse, avanzar, etcétera, al miserable con el que platicó bajo el asfixiante sol del desierto sonoreense.

Junto a lo anterior se desarrolla una vertiente hipercrítica de otras formas comunicativas. Ella se caracteriza por la urgente necesidad de encontrar a los culpables de la ausencia y/o disminución del hábito de lectura en la sociedad dentro del amplio espectro de las nuevas tecnologías comunicativas y de entretenimiento existentes hoy en día. Hace décadas se identificó a la televisión como el enemigo fundamental, hoy en día a ella se han sumado los videojuegos y el internet, entre otros.

Una significativa y curiosa paradoja suele asomar la cabeza cuando con voz engolada muchos críticos destrozan en sus discursos a estas

herramientas de muy reciente aparición. No faltan quienes levanten la bandera de su necesaria contención o hasta erradicación ya que, al responsabilizarlas de la erradicación del hábito de la lectura en la sociedad, se reestablecerían las condiciones necesarias para su recuperación y, por ende, el reestablecimiento de un pasado edénico e idílico que en realidad jamás existió.

El ludismo, la destrucción de las máquinas por los obreros al inicio de la Revolución Industrial, pues a sus ojos ellas eran los enemigos responsables de la pérdida de sus empleos, vuelve a hacer su aparición siglos después bajo una careta modernamente actualizada. Ahora los demonios del futuro habrían encarnado en esos nuevos medios de comunicación y entretenimiento los cuales, si no es posible destruir, por lo menos sería necesario mantenerlos alejados lo más posible de la virginal doncella cultural constituida por las legiones de lectores que, de caer en aquellas terribles manos, se alejarían irremediamente del buen y único camino legitimado para acceder a estadios superiores de cultura y conocimiento: la lectura de libros.

La paradoja es aleccionadoramente simple: la lectura que –se afirma– debiera educar y enseñar, no cumple su cometido pues este tipo de crítica, al hacer caso omiso del conocimiento histórico, repite sin rubor los errores de apreciación sobre el desarrollo de la humanidad.

Acerquémonos un poco más a ambos ejes analíticos para poder repensar el asunto del papel contemporáneo del libro y, por ende, del fomento de la lectura hoy en día.

Una vez abierta la revisión del pasado para avanzar sobre las preguntas que el tema analizado nos propone, es válido acudir a las historias personales en virtud de que ellas registran fenómenos comunes a la generalidad. Pensemos si no en la siguiente cuestión factible de ser convertida en un interesantísimo tema de investigación: ¿cómo se mata el placer por los libros que todos los niños y niñas demuestran en sus primeros años de vida?, ¿por qué y cuándo llega el momento en que los infantes dejan de tomar los libros en sus manos para embeberse con ellos, les empiezan a ser indiferentes, para terminar siendo repulsivos?, ¿de qué manera nosotros, los papás, las mamás, las maestras, los maestros, la sociedad toda los inculca contra el gusto por lo escrito?, ¿por qué vías se construye esa negatividad hacia lo impreso? En síntesis: ¿cómo se mata

ese placer? La respuesta evidencia otra incongruencia, ésta terrible y con aroma a tragedia pues tiene que ver con la escuela, es decir, con la institución encargada de educar y enseñar.

Hace un par de años fui testigo de la forma tan cotidiana en que se asesina el gusto por los libros dentro de una institución educativa. Una maestra de tercer grado de una “reconocida” escuela privada, apenas unos días después de haber iniciado el año lectivo se ufano ante los padres de familia de que ya había empezado a meter al redil (esas fueron sus palabras) a los niños que le habían llegado muy mal acostumbrados. Orgullosa comentó que en unos cuantos días había logrado que los niños y las niñas se pusieran de pie y guardaran silencio cuando ella hacía su entrada al salón. Además había eliminado casi por completo la cuota de alumnos que no hacían la tarea en casa, pues había establecido que todo aquel que llegara a clase sin los deberes cumplidos, inmediatamente y sin ningún tipo de excusas se iría a la biblioteca. Frente al comentario de un padre de familia en el sentido de que con su actitud ella iba a imbuir en sus alumnos la asociación: “biblioteca y libros igual a castigo”, la profesional de la educación lo negó de manera categórica con la sentencia autoritaria que impedía –según ella– cualquier cuestionamiento ulterior: “tenga usted la seguridad de que no será así”.

Si la confesión del atentado contra el posible desarrollo del gusto por el ambiente libresco viniendo de parte de una de las agentes educativas por antonomasia, ya era grotesca, la reacción de los padres y madres de familia terminó por cerrar el círculo criminal: nadie más expresó su reprobación, al contrario, se escucharon algunas voces de apoyo a la profesora en el sentido de que hiciera lo que fuera necesario pues los niños, en efecto, estaban muy mal educados.

La anécdota no por tosca es única ni exclusiva a las escuelas privadas. Este tipo de actitudes permean a lo largo y ancho de todo el sistema educativo. El análisis de la existencia en la escuela de una forma específica de entender el acto educativo arroja luz sobre la pregunta acerca del asesinato del placer, de la negación de la diferencia, que el acto de leer libros debiera por definición poseer. Es más, en la mayoría de las escuelas públicas ni siquiera existe alguna biblioteca, o las que hay están en lamentabilísimas condiciones y, por lo general, son usadas como bodegas

Si la escuela históricamente surge con el objetivo final de normalizar, de eliminar la diferencia, y termina reduciendo el acto educativo a simples cuestiones de aprendizaje, es natural que los libros y la lectura bajo esa atmósfera hayan sido despojados de cualquier atisbo de expresión lúdica.

El acercamiento a los libros, la utilización de los mismos, se construyó bajo el sentido de coadyuvar en el acto de aprendizaje dentro de la institución educativa. La castración cultural a la lectura como actividad proveedora de un placer específico se llevó a cabo bajo el pretexto del aprendizaje, de la preparación, de la educación. La coartada pedagógica se consolidó, la utilidad una vez más mató al placer. Increíble pero trágicamente cierto: hasta hace muy poco tiempo –si es que no se continúa haciendo– era común que la “quema de libros” fuera una de las festividades rituales de los alumnos que terminaban de cursar sus estudios de educación superior en nuestro país. Dicha ceremonia evidenciaba con total claridad por lo menos los siguientes aspectos:

- El divorcio existente entre el ánimo romántico y positivo del uso de los libros como medios de aprendizaje y su naufragio absoluto como creadores de cultura;
- La animadversión construida a lo largo de todo el sistema escolar contra los libros, fruto de ubicarlos como artefactos ajenos al individuo, a su vivencia, experiencia, pasiones, amores, inquietudes, etcétera.
- El fracaso en la construcción de un espíritu crítico de los alumnos pues a pesar de tantos años de estudio terminaban repitiendo las peores ceremonias de intolerancia frente a la diferencia, la palabra escrita y la cultura en general. Terrible pero cierto e ilustrador.

Esa es la respuesta desde el ámbito de lo educativo a las tristes preguntas que nos hicimos más arriba sobre las razones por las cuales los libros son excluidos del horizonte de la infancia. Revisemos una muestra más: el espacio curricular específico en el cual los estudiantes deberían tener la posibilidad de gozar de los placeres textuales son las clases de lengua y literatura. Sin embargo, es justo allí donde termina de colocarse la última piedra sobre la tumba donde yace aquel gusto que alguna vez los niños en su primera infancia poseyeron por acercarse a los libros. No hay vacuna más eficiente contra el acto de leer que los programas de estudio, los libros

de texto y la forma de impartir esas materias. La causa puede ser reducida a dos factores que en realidad son expresiones de un mismo problema:

- Cargar a los libros con la responsabilidad de enseñar y, por tanto, considerar que el sentido de la lectura está vinculado exclusivamente a cuestiones prácticas como aprender, e
- Inexistencia en los propios maestros y maestras del gusto (capacidad/ posibilidad de delectación) por la lectura. Ellos mismos, a pesar de su responsabilidad social y las exigencias culturales que se les han endosado como transmisores de conocimiento, son ciudadanos, esto es, individuos que han crecido dentro de una sociedad que los ha inculcado contra la lectura.

Si a esos factores agregamos la vigencia de normatividades burocrático administrativas que, como es usual, en vez de ayudar obstaculizan hasta la parálisis cualquier intento de difundir y circular los pocos libros que puedan llegar a las escuelas, el panorama se muestra en toda su complejidad y profunda raigambre. Recordemos una experiencia por demás ilustradora.

En México hace algunos años la Secretaría de Educación Pública editó una hermosa e inteligente selección de libros infantiles bajo el profético nombre de “Libros del Rincón”, de la cual se hizo llegar por lo menos una colección completa a la gran mayoría de las escuelas primarias del país. En un altísimo porcentaje ellas no fueron utilizadas pues rindieron desafortunado honor a su nombre: las cajas fueron guardadas en un rincón de la dirección. El argumento sustentador de la decisión, aunque aparentemente pudiera estar pensado para los archivos de Ripley o para algún texto kafkiano, era contundentemente real: si los sacamos se pueden perder, se los pueden robar o por lo menos maltratar. Cabe mencionar que algo similar sucedió con las pocas computadoras que tiempo después se distribuyeron en algunas escuelas. En muchas fueron guardadas, abandonadas, los CPU terminaron convirtiéndose en modernísimos panales de abejas o avispas. La argumentación en ese entonces fue aún más contundente e irrefutable: nadie sabía usarlas.

El temor a que los libros se maltrataran o perdieran era real, sus causas rebasaban el simple acto aparentemente irracional de proteger

algo que debía ser para uso público con todos los riesgos que eso trae consigo. Había, además, un factor crucial perfectamente racional para que los directores decidieran dejar abandonadas en el rincón las valiosas colecciones que les habían llegado: ellos administrativamente eran los responsables de las mismas lo cual, en términos de la norma imperante, significa que en caso de pérdida se les fincarían responsabilidades y, por ende, serían sancionados teniendo que pagarlos de sus propios bolsillos. Con esta normatividad era claro que los Libros del Rincón estaban destinados a ser subutilizados, a cumplir su destino manifiesto: en el nombre llevaban la penitencia.

Los impedimentos para lograr mantener vinculados (o por lo menos cerca) a los niños(as) y los libros no vienen exclusivamente del ámbito burocrático administrativo. También desde los sectores ilustrados de la sociedad se construyen absurdos que redundan en la profundización del fenómeno. Es el caso de muchos intelectuales, buena parte de ellos escritores, que continúan desgarrándose las vestiduras cada vez que surge el tema de qué libros deben ser los que se provean a los alumnos de educación básica a través de las vías institucionales del Estado.

No hace mucho se vivió una intensa polémica cuando la Secretaría de Educación Pública dio a conocer la lista de textos elegida para constituir las “Bibliotecas de Aula”, es decir, las colecciones de libros por grado escolar que habrían de enviarse a todas y cada una de las escuelas primarias del país. El espíritu del manco de Sonora se hizo presente, quién lo dijera, a través de la voz de varios afamados escritores que, echando mano a la pluma, saltaron al cuadrilátero para denunciar la infamia cometida por las autoridades educativas de dejar fuera de dichas selecciones a autores emblemáticos de la literatura mexicana contemporánea como Carlos Fuentes u Octavio Paz, entre otros. El que los libros fueran dirigidos a un público constituido por niños de entre siete y 10 años no hizo mella en su convicción de que los actuales santones literarios debían estar presentes en todas las primarias del país para deleitar a la infancia tricolor. Por supuesto ninguno de ellos se atrevió a sugerir cuáles libros de Paz o Fuentes debían ser los manjares a disposición de tan exquisitos y precoces paladares. Haberlo intentado era simplemente evidenciar lo absurdo de la exigencia, la cual supuestamente dejaba en claro el interés de esos intelectuales por defender a la cultura mexicana al haberse envuelto con

las páginas de *Terra Nostra* y *El laberinto de la soledad* para arrojarse por el precipicio de la cultura literaria ultrajada.

Es claro entonces que no basta con dejar volar la imaginación o pretender simplemente señalar desde nuestro púlpito curricular, sin crítica de por medio, cuáles son los libros que la gente (así impersonalmente, sin matices de edad, culturales, educativos, etc.) debiera leer. La historia, otra vez la historia, nos puede ayudar recordando lo que pudo haber sido y no fue. Permítaseme una anécdota familiar. Mi madre nació en pleno arranque de la cruzada vasconcelista y por culpa de ésta habríamos de quedarnos ella sin abuela paterna y yo sin la posibilidad de conocer a mi bisabuela. Cualquier fiscalía especial designada para discernir la responsabilidad en tal pérdida familiar podría concluir que el autor de *Ulises criollo* fue el responsable intelectual del trágico suceso.

Fueron millones los ejemplares que se imprimieron bajo 524 títulos en cinco colecciones. Entre los títulos y autores se contaron:

[...] la *Iliada*, la *Odisea*, Esquilo, Sófocles, Eurípides, Platón, Plutarco, Plotino, *Manual de budismo*, los Evangelios, la *Divina Comedia*, Shakespeare, Lope, Calderón, el Quijote, Goethe (Fausto), Ibsen, Shaw, Rolland, Tolstoi, *Historia Universal* de Justo Sierra, Ruiz de Alarcón, Pérez Galdós, Balzac, Dickens, Víctor Hugo, Aristóteles, Marco Aurelio, San Agustín, Montaigne, Descartes, Pascal, Kant, Rousseau, Sor Juana, Otón, Urbina, Nervo, González Martínez, Díaz Mirón, Ignacio Ramírez, Rabasa, Caso, Prieto, Micrós, etcétera, más manuales de legislación, psicología, economía, historia del arte, geografía, sindicalismo, agricultura, pedagogía, ciencia industrial, antologías de prosa y poesía mexicana, española y latinoamericana, historia de México, etcétera.²

Vasconcelos se inspiró en la idea del plebeyo Gorki de que los clásicos deberían abarataarse, había que dárselos a los pobres, ¡qué mejor tesoro que repartir! Disfrazando a la provocación de matización histórica podemos preguntar cuáles de estos autores y cuántas de estas obras han sido leídas por nosotros a 80 años de distancia de tan fenomenal e increíble esfuerzo.

² Blanco José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, 3ª reimp. Fondo de Cultura Económica, México, 1993, p.105.

La triste contestación nos arroja a las siguientes preguntas: ¿qué pasó?, ¿qué falló? Mejor aún: ¿habría cambiado algo si los libros editados por Vasconcelos se hubieran leído de la forma tan masiva como fueron repartidos? La cuestión históricamente es ociosa, el juego de responderla no tanto, sobre todo si lo hacemos desde el umbral del siglo xxi, cuando nos enfrentamos al tema del uso de las nuevas tecnologías para la educación y la cultura.

La propuesta era facilitar el acercamiento de lo mejor a todos, empezando en primerísimo lugar por los más desprotegidos. ¿Textos clásicos en un país de analfabetas? Sí, contestó Vasconcelos, para hacer un país de lectores debe haber libros y bibliotecas. ¿Computadoras y tecnología de punta en las escuelas de un país atrasado económicamente que ni a libros llega? Sí, contestamos sin dudar hoy en día. Libros, computadoras, internet, revistas, todo y de lo mejor para todos. En educación esa es la democracia real. Aulas en lugares perdidos, en condiciones paupérrimas, pero perfectamente dotadas de libros, muchos libros, de los mejores libros, los más bellos, los más atractivos, los que atrapan, los que muerden, los que asustan, los que te echan a volar. Mi bisabuela murió por leer la *Divina comedia* en los libros de Vasconcelos. La anciana que nunca había leído nada, no tuvo ya la fortaleza de Virgilio y falleció al estar viajando por el Infierno y el Purgatorio imaginado por Dante. Los demonios le provocaron el infarto cerebral que la llevó a la tumba. Gracias a ella en la familia ya tenemos una mártir de las cruzadas que comprobó la máxima de que la palabra es la más peligrosa de las armas.

En México hoy en día se leen muy pocos libros. Existe una cifra legendaria que habla de medio libro al año por habitante, frente a ella el INEGI afirma que se leen entre 1.5 y tres libros al año por persona.³ Cualquiera que sea el dato real ello no quita que ocupemos el penúltimo lugar de toda Latinoamérica, solamente delante de Haití. Hace algunos años José Emilio Pacheco escuchó el siguiente diálogo entre dos estudiantes de secundaria durante la Feria del Libro de Guadalajara:

- ¿Quién es Saramago?
- El viejito ciego que escribió *Cien años de soledad*.

³ *El financiero*, 3 de octubre de 2002. México.

Nuestros adolescentes que cursan secundaria ocupan el penúltimo lugar de 40 países encuestados por la OCDE en lo referente a la comprensión de lectura, ya que sólo 20% de ellos entiende lo que lee.⁴ El esfuerzo vasconcelista ahí quedó (y mi bisabuela también). Ahora que la película ha avanzado bastante más podemos ver que quizá se pecó de voluntarismo, pero lo que jamás se puede afirmar es que fue un intento adelantado a su tiempo. Siempre es tiempo de empezar a leer, siempre ha sido ese tiempo y lo seguirá siendo. El libro, la palabra escrita en tinta y papel es insustituible. Compartirá tiempos con otras formas comunicativas; de hecho desde hace medio siglo lo hace con la televisión y desde hace una década con el internet, pero ninguna de ellas echará a la otra del foro donde día a día se representa la gran obra de la cultura contemporánea.

De lo que se trata entonces es de ver las cosas en sus justos términos y de empezar a renunciar a una de nuestras certezas más arraigadas en términos socioculturales. La tarea no es sencilla pues significa asumir que la realidad histórica se ha transformado de manera tal que es imperante dejar caer varios signos de interrogación sobre nuestras certidumbres epistemológicas hasta hace poco tiempo inamovibles.

Lo que hoy vivimos es el descentramiento del saber, el asunto nos aterra. El saber se ha salido de los libros y la escuela, es decir, ha abandonado el eje sobre el cual ha girado por lo menos durante los últimos cinco siglos: el libro. Los medios electrónicos comienzan a jugar un papel central en la generación y transmisión del conocimiento, ellos mismos se han convertido en nuevas formas comunicativas en las cuales la humanidad habrá de alfabetizarse. Estas no reemplazan al libro sino simplemente descentran a la cultura occidental de su fundamento letrado.⁵

Frente al desconcierto que el asunto nos provoca, nos refugiamos en la búsqueda de responsables de la carencia del hábito de lectura, mostrándonos ciegos ante la complejidad del fenómeno. La gente está leyendo otras cosas, está adquiriendo el conocimiento de otras fuentes y bajo otras estructuras simbólicas, otras narrativas, lenguajes y escrituras.

⁴ *El financiero*, 6 de agosto de 2002. México.

⁵ Martín-Barbero Jesús, "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, número 32, mayo-agosto 2003. <http://www.campus-oei.org/revista/rie32a01.htm>

El asunto, insisto, es muy difícil de aceptar y peor de asumir en virtud del gran peso que la cultura libresca adquirió durante muchos siglos a través de los cuales se construyó y reafirmó la idea de que en los libros, y sólo en ellos, se contenía el conocimiento humano.

Acordemos pues que los libros no pueden ser el “Pípila” de la modernidad cultural, ellos no debieran haber sido cargados con la loza de la responsabilidad de tener que quemar las puertas que protegen a la ignorancia y todas sus horripilantes hermanas gemelas. Ponerle a la lectura ese peso encima sólo garantiza la muerte por aplastamiento del deseo. Tanto el placer que el acto de leer puede significar, más cuanto el placer en general, son para disfrutarse, para vivirse por sí mismos, no como medios para lograr otros objetivos. ¿Cuando alguien baila se pregunta las razones del porqué lo hace, o sobre los objetivos de aprendizaje que debe haber cumplido cuando termine de desarrollar sus piruetas y movimientos al ritmo de la música? No, a todas luces no. Pese a ello la lectura sostiene su losa histórica de haber sido un elemento fundamental para la transmisión del conocimiento, esto es, de ser parte integrante de la historia de la educación institucionalizada.

En el umbral del siglo xvii, cuando Cervantes escribió las primeras páginas del Quijote, eligió hacer eco a las creencias que existían sobre las consecuencias que el hábito de leer traía sobre la salud. La lista de enfermedades que se atribuían a tal ejercicio intelectual era amplia, el peligro inminente, tanto así que circulaban diversos consejos para evitar caer enfermo por esa causa:

En un opúsculo editado en 1795, J.G. Heinzmann enlistó los padecimientos físicos que acarrea una lectura inmoderada: “susceptibilidad a pescar resfríos, dolores de cabeza, debilitamiento de los ojos, salpullido, gota, artritis, hemorroides, asma, apoplejía, dolencias pulmonares, indigestión, estreñimientos, trastornos nerviosos, migrañas, hipocondría y melancolía”. (...) El “arte de la lectura” comportaba lavarse la cara con agua helada, dar paseos al aire libre y practicar complejos ejercicios de concentración y meditación.⁶

⁶ Darton Robert, “El lector como misterio”, *Fractal*, n° 3, octubre-diciembre, 1996, México, p.42.

Al señor de La Mancha se le secó el cerebro, los resultados de sus delirios se convirtieron en la obra literaria identitaria de la lengua castellana.

De algunos años para acá hemos adoptado una actitud que no deja de llamar la atención, pues constituye otra más de las paradojas históricas referidas a lo largo de este ensayo. De la misma manera en que hace cuatro siglos se tenía la certeza de que la lectura era un hábito por demás pernicioso para la salud, hoy estamos convencidos de justamente lo contrario: carecer de dicha costumbre trae consecuencias nefastas para el bienestar personal y social.

En términos individuales su carencia significa la imposibilidad de que el sujeto ingrese a ciertos niveles de aprendizaje, desarrolle su capacidad imaginativa, aprenda a escribir, corrija su ortografía, etc. En términos sociales los resultados de la ausencia de un hábito de lectura son igualmente deleznable: incultura, insensibilidad estética, despolitización, factibilidad de ser manipulado por los poderes, y demás cosas horribles. Hoy, curiosamente, nos hemos colocado justo en el polo opuesto desde el cual se diagnosticaba el padecimiento del Quijote: la enfermedad –afirmamos con gesto circunspecto– radica en la carencia de fantasía causada por no leer libros.

¿Cómo debemos entender las actuales migraciones culturales?, ¿qué actitud debemos asumir frente al nuevo rol que los libros empiezan a jugar dentro de la cultura contemporánea? ¿Fomentamos la lectura o nos cruzamos de brazos pues el futuro ya llegó y pareciera que en él la palabra impresa ocupará tan sólo (si bien le va) un espacio secundario? Preguntas difíciles pues las respuestas nos refieren a nuestras certidumbres culturales más arraigadas. En la década de los setenta la disyuntiva parecía concretarse en la pregunta: ¿apocalípticos o integrados? Hoy en día tendríamos que establecer otras coordenadas para pensar el fenómeno cultural en general y de la lectura en particular. Una de ellas –quizá la más importante– ya la he desarrollado ampliamente, liberemos a los libros y a la lectura de las obligaciones pedagógico/culturales que desde el hermosísimo mundo de las mejores intenciones le hemos asignado.

Ser “culto”, tener desarrollado el hábito de la lectura, es decir haber cultivado el gusto y la sensibilidad sobre una serie de obras de la praxis humana no garantiza por sí mismo que el individuo en cuestión sea un buen sujeto. La historia y la vida diaria son pletóricas en ejemplos de

febriles lectores, de individuos cultísimos, que son la representación viva de los peores atributos humanos. Lo mismo sucede desde el lado de los creadores, ya que muchos escritores de obras sublimes están lejos de constituir un modelo para la humanidad.

El quid del asunto no es intentar encontrar o construir la veta utilitaria de la creación de una sensibilidad artística/estética (en este caso los libros) ya que los objetivos finales de este tipo de habilitación (educación) no debieran confundirse con metas de índole moral, ética o, peor aún, utilitaria. Más bien se trataría de que la lectura, la creación del gusto por los libros, de la competencia para la comprensión y disfrute de las obras literarias esté referida a la capacidad de proveer a los sujetos de una serie de productos, lenguajes, estéticas, códigos simbólicos, sensibilidades, etcétera, que enriquecerán por ampliación su horizonte de visibilidad, abriéndose a la posibilidad de avanzar sobre nuevos y diferentes mundos para él desconocidos. Nada más, pero nada menos. Eso no quiere decir que en automático el lector se convierta en un buen ser humano (cualquier cosa que eso signifique), sino simplemente que es necesario mantener las puertas abiertas a fin de invitar a todos a ingresar en una de las salas más importantes de la cultura humana, pues en ella es probable que el visitante sea capaz de gozar, lo cual en sí mismo tendría que ser el sentido ordenador de la vida. Es verdad, no importa cuánto se lee sino cómo nos deja lo que leemos.

Se trata, pues, de abonar la anhelada utopía, ya que el fomento de la lectura nos remite obligatoriamente a repensar nuestra relación con la vida, el tiempo y el placer. En medio de nuestra desenfrenada carrera por hacer y acumular cosas para arribar rápidamente a un futuro que por definición es inasible, es necesario hacer una pausa y tomar el tiempo necesario para repensar todo de nuevo.

Leer requiere calma y tiempo. De ambos carecemos pues hemos renunciado a ellos. El círculo se cierra, el tiempo se nos va. La modernidad, en efecto, hace que todo se desvanezca en el aire. El exceso de realidad nos ahoaga. Es urgente y necesario hacer una pausa para repensar todo de nuevo.

Démonos el gusto y el placer, avancemos en nuestra utopía, empecemos a construirla contagiando a los otros mediante la palabra hablada y escrita el gusto por vivirla y disfrutarla con todo el tiempo del mundo y de la manera

más irresponsable, es decir, liberada de cualquier otra obligación que se le quiera asignar. Invitémoslos de verdad y sin condiciones a la fiesta:

Ni contra el torpe, de cabeza enhiesta
le sirva de instrumento de tortura
Usted inicia a la gente en una fiesta.
No es otra cosa la literatura.⁷

⁷ Adolfo Bioy Casares, citado por Argüelles, J. D., *op.cit.*, p. 40,

En torno al imperio de la diversión y al reino del aburrimiento

Oscar Jesús López Camacho

Podemos comenzar por considerar dos situaciones extremas. Imaginemos una clase totalmente divertida, con pocos alumnos, un aula adecuada con la infraestructura pertinente, donde el maestro asiste con absoluta regularidad, los materiales están diseñados para desempeñar su función, nadie desea abandonar el aula, todos gozan, se regocijan, ríen y al mismo tiempo aprenden, es decir, interiorizan conceptos, desarrollan habilidades, afianzan actitudes y valores. Pensemos, por otro lado, en una clase totalmente aburrida, donde el tedio es tal, que todos los alumnos bostezan, muestran un grado extremo de indiferencia, se salen del aula, pasan en el baño más de la mitad de la clase y hasta se duermen en plena sesión. Es obvio que en un ambiente como éste el acceso al aprendizaje es un poco menos que imposible.

Como se habrá advertido, la mera formulación de ambos escenarios mueve a la inmediata sospecha. Es muy difícil encontrar en el trabajo cotidiano ejemplos concretos de ambas situaciones radicales: el gozo que logra la apropiación de todos los conocimientos y el tedio que, por el contrario, impide que se alcancen. Aunque, bien mirado, dadas las condiciones actuales para el ejercicio de la docencia, es posible hallar ejemplos más próximos al segundo modelo. Planteemos, pues, ambas posiciones como posibilidades extremas por la necesidad de que nutran la reflexión pedagógica.

Recuérdese que, desde el punto de vista del aval curricular, es precisamente el primer modelo el que se sustenta en autoridades de indiscutible prestigio. Comenio afirma en el capítulo xvii de su obra fundamental sobre educación:

Hasta aquí hemos procurado investigar los medios de que ha de valerse el formador de la juventud para llegar de un modo cierto a la consecución de su propósito; veamos ahora cómo han de atemperarse dichos medios a las diversas inteligencias para que puedan recibirlos con facilidad y agrado.¹

Después de indicar el decálogo necesario para que la juventud se instruya, según “la huellas de la Naturaleza”, concluye: “De esta manera todo se irá consiguiendo suave y gratamente”.²

No sólo el gran educador eslavo ha acentuado el carácter placentero de la aproximación al conocimiento en los programas escolares. Existe una amplia tradición, en especial desde el siglo xviii hasta nuestros días, que sustenta esta postura. La presuposición es sencilla: el conocimiento presentado en forma grata o divertida es mayormente susceptible de ser aprendido, en tanto que el ofrecido en modo no grato o aburrido dificulta, y aun impide alcanzar el aprendizaje (por ello acaso sea pertinente precisar aquí que el segundo modelo es “ingrato”).

El primer modelo se asocia más con posturas hoy consideradas retrógradas, cerradas, autoritarias, “bancarias”. En este modelo se accede al conocimiento por la vía de una disciplina rígida, por lo cual el aprendizaje se alcanza después de someterse a un régimen severo, en el que el gozo o la diversión no necesariamente tienen lugar. El conocimiento es producto, en consecuencia, no nada más de recorrer un largo y pesado camino lleno de obstáculos, sino de una especie de parto doloroso (para retomar la metáfora socrática). De ello se infiere que, debido a la distancia y las dificultades del trayecto, el aprendizaje sólo puede ser aburrido y desgarrador.

“La letra (y vale agregar el número) con sangra entra” redondea discursivamente los procedimientos y las metas del primer modelo edu-

¹ Juan Amos Comenio. *Didáctica magna*. México, Porrúa, 2003, p. 72.

² *Idem*.

cativo. Y a no ser que encontremos estudiantes con una clara vocación de ascetismo o de marcada tendencia masoquista, este modo de concebir la educación está más que cuestionado en los enfoques pedagógicos actuales, aunque en el quehacer educativo cotidiano continúe gozando de amplia aceptación.

Los docentes fuimos durante muchos años alumnos. A lo largo de nuestros estudios, acostumbrábamos valorar el trabajo de nuestros profesores de acuerdo con estos modelos: teníamos clases divertidas y aburridas. Actualmente, no podemos dejar de tomar en cuenta que nuestra oferta educativa también suele ser apreciada de la misma manera extrema.

Según los comentarios de colegas y estudiantes, las evidencias indican que en la mayor cantidad de las clases, exceptuando tal vez las de preescolar, ha imperado el tedio, especialmente cuando se supera el nivel básico y se accede al medio superior y al superior. Así, parece existir una correlación entre grado de avance en el sistema educativo y aburrimiento: a mayor escolaridad, mayor tedio.

Sabemos que los factores que influyen en el aprendizaje son muy variados, por lo que no puede reducirse éste sólo a satisfacer los juicios de nuestros estudiantes entre una posición y la otra. Sin embargo, como docentes, nos vemos obligados a tomar decisiones que nos impulsan a actuar hacia una dirección o hacia la otra, pasando por una gran diversidad de posiciones intermedias.

Por ello, apegándome a la conveniencia de utilizar el oxímoron³ y la paradoja⁴ como figuras retóricas disipadoras de incertidumbres en mi quehacer educativo, y sin que me asuma como defensor de posturas eclécticas, en este trabajo sostengo que el aprendizaje consiste en la superación de un reto intelectual o cognitivo, mediante el empleo de recursos de acceso grato

³ “Figura semántica o tropo que resulta de la ‘relación sintáctica de dos antónimos’. Es a la vez una especie de paradoja y una especie de antítesis abreviada, que involucra generalmente dos palabras o dos frases. Consiste en ponerlas contiguas a pesar de que una de ellas parece excluir lógicamente a la otra”. Helena Beristáin. *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa, 1985, p. 373.

⁴ “Figura de pensamiento que altera la lógica de la expresión pues aproxima dos ideas opuestas y en apariencia irreconciliables, que manifestarían un absurdo si se tomaran al pie de la letra --razón por la que los franceses suelen describirla como ‘opinión contraria a la opinión’-- pero que contienen una profunda y sorprendente coherencia en su sentido figurado”. *Ibidem*, p. 380.

al conocimiento o de franco aburrimiento; o, por mejor decir, el verdadero aprendizaje implica un gozo derivado de la superación de un desafío antes no resuelto favorablemente, al margen de que se lo haya solucionado por la vía lúdica o la tediosa. El aprendizaje, así, puede ser producto de una diversión tediosa o bien de un aburrimiento placentero.

Las siguientes reflexiones intentarán matizar esta afirmación.

Cuando se trabaja en la docencia, con frecuencia se escuchan voces de los alumnos que proclaman su optimismo por los beneficios del primer modelo y, en oposición, voces cuya protesta se alza hasta los límites del denuedo, o si se quiere de “la maldición”, hacia el segundo modelo. ¿Qué tan confiables son las manifestaciones de aprobación y repudio? ¿Quiénes las enuncian? ¿Cuál es la razón de ser de esas voces? ¿Qué intenciones ocultan quienes las externan? ¿La diversión y el aburrimiento son asunto de consenso, de mayoría o de dudosas generalizaciones? ¿Qué idea tienen los estudiantes del gozo y del tedio y qué lugar les asignan en su escala de valores?

No creo poder contestar convincentemente todos los cuestionamientos señalados, pero eso no impide que pueda aventurar algunas respuestas, las cuales más que convertirse en hipótesis fundamentadas, pretenden contribuir a ampliar la reflexión en torno al trabajo que realizamos cotidianamente en las aulas y el cual, por diversas razones, solemos no convertir con la atención debida en foco de nuestras inquietudes.

Partamos de una clase cualquiera, independientemente de su valoración como divertida o aburrida. Al menos en el bachillerato y en los estudios superiores, niveles que más he podido observar debido a mi condición como docente en ellos, es difícil determinar que existe un acuerdo absoluto entre un extremo y otro. La gran diversidad de personalidades de nuestros estudiantes obliga a pensar en posturas no sólo en ambos extremos, sino intermedias. Por pláticas directas con los alumnos, conversaciones oídas entre ellos al azar en las aulas, pasillos, baños, transportes públicos, cafeterías, se puede establecer que las posiciones se hallan divididas. Para estudiantes de un mismo grupo la clase de X profesor puede parecerles muy tediosa, mientras que para otros que la comparten puede parecerles todo lo contrario.

No es justo, por otro lado, negar la posibilidad de grandes tendencias en las valoraciones de los estudiantes. Se sabe que, en efecto, hay clases

que por el programa, su estructura, contenidos, estrategias, actividades, materiales, formas de evaluación, tienden a ser marcadas en un sentido general o en otro. Enfatizamos, no obstante, el carácter subjetivo de la apreciación, por lo que el consenso es casi imposible de alcanzar.

Al no haber un acuerdo general, las perspectivas de aprendizaje se dispersan en muy diversas direcciones. Sin embargo, en el imaginario estudiantil suele mantenerse la idea de que si la clase es divertida, el acceso al aprendizaje será obvio. Al contrario, nada se aprenderá de una clase aburrida.

Las fuentes de información antes mencionadas y el trabajo directo como docente de quien esto escribe, permiten poner en la balanza las valoraciones de los estudiantes. Como docentes, no nada más escuchamos pláticas de los estudiantes, sino que disponemos de información de primera mano, literalmente, proveniente de diferentes escritos elaborados en clase; además, disponemos de otras fuentes, a las cuales asignamos un grado variable de credibilidad: comentarios de otros maestros y concentrados de calificaciones de los estudiantes, entre otros. Todas estas fuentes nos ayudan a confirmar las apreciaciones generales de nuestros alumnos.

Del mismo modo en que esas fuentes nos permiten establecer conclusiones como las anteriores, hacen posible que podamos precisar algunas de esas valoraciones al menos en términos tentativos. Así, por ejemplo, casi de inmediato podemos adoptar una actitud suspicaz ante las afirmaciones tajantes de los estudiantes indicados en los párrafos precedentes. Nuestro conocimiento de mundo como maestros, y aun como estudiantes, nos lleva a estar firmemente convencidos de que tales aseveraciones a menudo son por completo desacertadas.

No nos cuesta trabajo constatar que los aprendizajes obtenidos de una clase valorada positivamente como divertida fueron mínimos o casi nulos. Por otra parte, las quejas externadas contra la falta de aprendizaje en una clase marcada negativamente como aburrida a menudo carecen de fundamento; no es difícil verificar que en ella se obtuvieron ciertos aprendizajes deseables al menos para la clase que en ese momento atendemos. La constatación no depende sólo de diagnósticos, los cuales, ya se sabe, pueden no cumplir con las expectativas del docente para el desarrollo de su actividad en las aulas. Otras formas de verificar se van obteniendo durante el desarrollo de un curso, en el que podemos advertir carencias

a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. No obstante, lo que aquí se sostiene, no debe ser interpretado en términos absolutos.

Otro factor que contribuye a puntualizar la sospecha inicial y fortalecer la posición expuesta en el párrafo anterior, es la observación directa de los comportamientos de nuestros alumnos en los diversos lugares y momentos de interacción en las clases: trabajo individual, equipos, plenaria, liderazgos, ausencias, indiferencias, anonimatos, simulaciones, autismos, etcétera. Del modo de comportarse puede inferirse que con no poca frecuencia suele haber manipulación de opiniones en un sentido o en otro. Sabemos que a esta manera de actuar corresponden distintas manifestaciones, conocidas por la mayoría de los docentes con nombres que varían según su grado de formalidad: “sobrellevar la clase”, “dar por su lado al maestro”, “darle cuerda”, “sabotear la clase”, “agarrar barco”, “matar clase”, “maestro buena onda (o mala, según la perspectiva)”, “cotorrearla en clase” y una larga lista que convendría proponer a los elaboradores de las ediciones más recientes de diccionarios de nuestra lengua.

En la interacción, observamos que no pocas veces la determinación tomada por un alumno líder de dudosa trayectoria como estudiante afecta los intereses de alumnos con sólidas trayectorias académicas. Complementariamente, es común notar que la determinación de un buen estudiante queda descartada por quienes no están dispuestos a asumir una mayor carga de responsabilidad en el quehacer académico. Ambos bandos pueden expresar su posición ante el trabajo en clase en un sentido o en otro (diversión o aburrimiento), mas, aunque parezca una perogrullada y contra el espíritu democrático que se impulsa en el discurso educativo actual, ¿no convendría mucho más considerar en primer lugar la opinión de quienes se preocupan seriamente por mantener una trayectoria académica sólida? No hay duda. Sin embargo, la realidad cotidiana nos desengaña casi de inmediato; sobre todo cuando muchos docentes promueven el respeto a la toma de decisiones del alumno de dudosa trayectoria, pero cuyo liderazgo encuentran indiscutible.

Hasta este momento, las reflexiones se han realizado en términos muy generales. Dada la formación y la actividad profesional del que escribe, es necesario centrarlas en actividades específicas vinculadas con la docencia en lengua y literatura. Partamos de un hecho: la reforma curricular de Educación Básica a principios de la última década del siglo pasado, don-

de se aprobó la obligatoriedad de este nivel educativo (extendido a la escuela secundaria) y en la cual se implantaron cambios significativos en planes, programas y materiales de estudio.

Español dejó de ser concebida como un área, para pasar a ser tratada como una materia o asignatura. El cambio conllevó una mayor carga en cuanto al número de horas semanales dedicadas a la clase de Español, la cual se acordó estructurar a partir de cuatro ejes: Lengua hablada, Lengua escrita, Reflexión sobre la lengua y Recreación literaria. La reflexión iniciada en la primera parte de este escrito retomará el último de estos ejes.

Los cambios más notables, a mi juicio, se manifestaron en el eje Recreación literaria. Al argumentarse, en crítica más bien implícita contra el enfoque anterior, que los estudiantes no deberían egresar como especialistas en historia de la literatura, se asumía el fracaso precisamente de esa forma de aproximar a los estudiantes a ella. A pesar de esto, no fueron pocos los aspectos que del enfoque anterior se mantuvieron: modelos de análisis de los textos, reflexión sobre el lenguaje a partir del trabajo con textos literarios, cierta permanencia de la aproximación historicista o por corrientes, persistencia de autores considerados clásicos por el canon literario, el texto literario como modelo para la producción de textos originales, entre otros.

La mayor modificación vino, también a mi juicio, con la introducción de un término provocador e inquietante en el ámbito literario y con la correspondiente adjetivación del sustantivo literatura. Ya no se trataba de abordar la historia de la literatura, según la crítica tácita, sino de recrearse con ella, de divertirse, de acceder justamente al goce estético mediante su lectura. Como mencioné antes, en realidad no desaparecieron muchos de los aspectos que se habían venido trabajando tanto en el enfoque anterior, como en el previo a la reforma de la década de los setenta. Además, quienes laboramos como docentes de literatura nos damos cuenta de que, por muy creativos que pretendamos ser, no podemos omitir la realización de un gran número de actividades, independientemente de la perspectiva que asumamos.

Se propuso centrar el trabajo en la recreación, entendida predominantemente como gozo o diversión, y las actividades vinculadas con ella se plantearon, quizá asimismo en forma implícita, a partir de la reelaboración de los textos leídos, es decir, de su re-creación. Lo novedoso consistió,

por consiguiente, en instaurar como eje rector dentro del currículum una función con frecuencia soslayada por la institución literaria. Alberto Vital, estudioso de la literatura en la vertiente que subraya la recepción en los procesos de lectura, señala la importancia de la función lúdica:

Y, al mismo tiempo, el hombre ha encontrado en las literaturas oral y escrita una manera de plantarse juguetonamente ante el mundo, de poner en primer término las posibilidades combinatorias de la imaginación, como gozne entre la inteligencia y la vida. Y si ha podido inventar tanto las grandes disciplinas como los códigos y discursos propios de cada uno de ellos, también ha podido enlazar y mezclar libremente las áreas de saber y el quehacer humanos más orgullosamente específicas en un tipo de discurso que, justo por sus posibilidades combinatorias, está en condiciones de “desordenar” y reordenar todas las restantes redes verbales que la humanidad ha edificado a lo largo de milenios.⁵

No olvidemos que la función lúdica posee bases sólidas dentro de la tradición literaria occidental, aunque en algunos periodos de la historia haya sido censurada o no debidamente entendida. Apenas un par de décadas antes de nuestra era, Horacio afirmaba, en relación con la producción poética: “O aprovechar quieren o deleitar los poetas / o a un tiempo decir cosas gratas y a la vida adecuadas/ Todo sufragio ganó quien mezcló a lo dulce lo útil/al lector deleitando y amonestando igualmente...”⁶

Seguramente, en esta cita ya se habrá advertido los orígenes de la añeja conjunción entre el gozo y la enseñanza, expresada como una necesidad de la creación literaria. Alberto Vital puntualiza este vínculo, al abordar la función didáctica de la literatura:

La vocación de formar a la sociedad por medio de la literatura es por lo menos tan antigua como la preceptiva horaciana, que atendía a los propósitos de

⁵ Alberto Vital. *Conjeturas verosímiles*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas-Centro de Estudios Literarios, 1996, p. 18.

⁶ Quinto Horacio Flaco. *Epístolas (Libros I y II) y Arte poética*. México, UNAM, 1974, p. 133.

instruir y deleitar al auditorio. La función didáctica, prevista por numerosos autores y efectivamente realizada muchas veces a lo largo de los siglos, es aquella en que la voluntad de cambio social con la literatura se exhibe de la manera más clara: el actante que la promueve parte de la certidumbre de que el discurso literario puede incidir en la vida colectiva y contribuir a transformarla en una cierta dirección.⁷

La literatura y su gozo dentro del currículum no son, en consecuencia, excluyentes. Lo que se hizo dentro del nuevo enfoque fue actualizar esa antigua relación. Sin embargo, no ha quedado claro qué ha sucedido a lo largo de más de una década con la puesta en práctica de esta forma de concebir la literatura.

Sin que en modo alguno las siguientes reflexiones apunten a una evaluación sistemática de la Recreación literaria dentro del Enfoque comunicativo, presento a continuación algunas observaciones que podrían ser consideradas para debatir sobre el tema, si es que se llega a abrir el espacio.

Es común advertir en los alumnos de bachillerato y licenciatura, la mayoría de los cuales se formó con el nuevo proyecto educativo, cierta dispersión en cuanto al afianzamiento de nociones, procedimientos y actitudes emanados del trabajo en las aulas centrado en la Recreación literaria. Al parecer, el énfasis en el carácter lúdico de la lectura literaria ha hecho que se releguen ciertos focos de atención que, si bien en otros enfoques eran entronizados, no dejan de ser parte de la formación del estudiante, pues contribuyen a su madurez intelectual o cognitiva, y por lo tanto a su construcción como sujetos íntegros. No tienen por qué ser eliminadas nociones fundamentales relacionadas con algunos géneros literarios, tampoco conviene dejar de abordar con la debida seriedad, que no rigidez, procedimientos de lectura básicos para la formación del estudiante.

Bajo el pretexto de la recreación, es evidente que se han cometido atropellos que, en principio, con seguridad no estaban contemplados en el enfoque. Como ejemplos, ha de mencionarse aquí la gran cantidad de actividades lúdicas que se sugieren para trabajar en las aulas. Muchas

⁷ Alberto Vital. *Op. cit.*, p. 26.

de ellas manipulan el texto literario a tal grado, que no resulta fácil advertir cuáles fueron las fuentes originales y los autores empleados para trabajarlas. Hay textos literarios que de suyo plantean su explotación lúdica, pero hay otros para los cuales difícilmente estaba prevista esa posibilidad. La sobreexplotación recreativa de textos literarios ha llevado a una especie de vacío de identidad de algunos ellos. Los alumnos suelen recordar de manera muy vaga algún texto en particular.

Aunque explícitamente en el enfoque se asume su carácter comunicativo, la polisemia de este último término ha propiciado la realización de una gran diversidad de actividades vinculadas con la literatura, la cual más bien parece alejarse de la intención de formar a un estudiante gozador de esta manifestación artística.

Las fuentes antes mencionadas nos hablan de los extremos a que se ha llegado en las aulas y aun fuera de ellas. Por un lado, se ha censurado el trabajo lúdico, debido a que produce mucho ruido en las aulas, en el sentido literal de elevar el nivel de sonoridad, no en cuanto a la actualización de su potencial crítico. En consecuencia, la clase ha tenido que ser silenciosa, para dar la impresión de que se está trabajando, pues el exceso de ruido aparece como una clara manifestación del ocio en relación con los requerimientos curriculares.

Por otro lado, el relajamiento (y tal vez la ignorancia) ha provocado que muchas actividades recreativas lleguen a límites cuestionables. De esta manera, la recreación puede haber sido neutralizada al grado de convertirse en un no hacer, en hacer lo mínimo para acreditar el eje y la asignatura o bien en hacer lo que se desee. “Con tal de que se diviertan, pueden hacer lo que quieran”, parece ser la consigna de un gran número de maestros. ¿El resultado? Al menos para el caso en que se genera un enorme barullo, ha sido la dispersión y no un escándalo que remueva y afiance los cimientos epistemológicos, ontológicos y éticos de los estudiantes.

No menos relevante es considerar, aunque un tanto apresuradamente, uno de los mayores riesgos que conlleva dentro del enfoque el tratamiento lúdico: el juego convertido en un fin en sí mismo. Al margen de las actividades que podrían centrarse en los textos literarios, se ha advertido que es frecuente la realización de actividades cuyo fin se remite al propio juego. Se trata de jugar por jugar, acaso sólo respetando las reglas necesarias, pero haciendo a un lado o de plano soslayando los propósitos explícitos

del eje. Los marcos de la educación formal establecen límites dentro de los cuales es preciso actuar, sin embargo la oportunidad de rebasar éstos, ya sea en forma consciente o por omisión, continúa siendo tentadora.

Pero así como he señalado algunas observaciones que podrían considerarse como posibles limitaciones al tratamiento de la Recreación literaria dentro del enfoque, me gustaría a continuación aportar algunas ideas acerca de aspectos que podrían ser contemplados como logros o alcances.

Para mí, es muy apreciable el acercamiento menos solemne a textos y autores que han sido ampliamente incluidos en libros de texto y que han obtenido una sólida legitimación tanto por parte de la institución literaria como por las instancias educativas pertinentes. No cuestiono la inclusión de textos y autores clásicos en los programas y en los materiales correspondientes. Creo que en los enfoques anteriores al actual, el tratamiento de la literatura se fue haciendo cada vez más rígido, lo cual implicó cierto distanciamiento entre las lecturas obligatorias para la clase y las expectativas de los estudiantes. El trabajo de recreación de algún modo ha propiciado que tal alejamiento tienda a desvanecerse, aunque es evidente que aún falta mucho para que la distancia se acorte más.

También me parece que un aporte muy respetable ha sido la recuperación dentro del enfoque de la función lúdica, la cual es asumida explícitamente en diversos textos literarios. Ello ha implicado que sean retomados, para el trabajo en las aulas, autores y corrientes artísticas que han hecho de la actividad lúdica su propia razón de ser, como por ejemplo: Julio Cortázar, las vanguardias literarias y distintas manifestaciones sobre todo de la narrativa posmoderna.

Acaso uno de los mayores logros de la Recreación literaria dentro del enfoque, en franca oposición a los enfoques precedentes, ha sido el planteamiento en el diseño y en su respectivo efecto en el desarrollo de los programas, de criterios alternativos para abordar la literatura. El modelo historicista, cronológico o por corrientes literarias, que por lo obligado nos parecía ya natural, fue desplazado por un modelo centrado en los géneros textuales, discursivos o, para mayor precisión, literarios. El avance sin duda fue grande, pese a que no quedó libre de problemas que atañen a la determinación de los textos seleccionados en concordancia con las tipologías disponibles; además, tampoco ha sido fácil desterrar

del todo un modelo al cual los diseñadores estaban definitivamente acostumbrados y del que incluso siguen apareciendo huellas más que notorias tanto en los programas como en los materiales didácticos.

Por último, igualmente digna de mencionarse es la contribución de la Recreación literaria al diálogo más amplio en el aula no sólo del lector con el autor, lugar común tal vez poco relevante para los estudiantes, sino del alumno con el alumno. El enfoque ha pretendido ir más allá de la lectura unilateral del docente o del libro de texto y de la lectura solitaria en silencio o aun en voz alta pero independiente de su comprensión. En la Recreación literaria se tiene claro que las posibilidades de comprensión, interpretación y valoración del texto aumentan en la medida que la lectura se vuelve compartida.

En conclusión, para mí las certezas no están dadas por la polarización de actitudes extremas, sino por su posible conjunción en propuestas viables, donde el docente arriesgue más allá de la presunta comodidad de la clase estereotipada, a pesar de las condiciones cada vez menos favorables. Mientras no podamos tener la seguridad absoluta de que nuestra clase está siendo grata o por el contrario raya en el hastío e incluso en la mezquindad, conviene pensar que nuestro trabajo impulsa firmemente el aprendizaje por la vía del gozo aburrido o del tedio placentero. No olvidemos que “divertir no significa di-vertir, desviar de los problemas”; quiere decir, en relación con la lectura, “haber entendido de alguna manera algo más”, para transformarse en otro.⁸

BIBLIOGRAFÍA

Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa, 1985.

Comenio, Juan Amós. *Didáctica magna*. México, Porrúa, 2003. (Sepan cuantos..., 167).

ECO, Umberto. *Apostillas a El nombre de la rosa*. Traducción de Ricardo Pochtar. Barcelona, Lumen, 1987. (Palabra en el tiempo, 158).

Horacio (Quinto Horacio Flaco). Versión de Tarsicio Herrera Zapién. *Epístolas (Libros I y II) y Arte poética*. México, UNAM, 1974. (Nuestros clásicos, 47).

⁸ Umberto Eco. *Apostillas a El nombre de la rosa*. Barcelona, Lumen, 1987, p. 63.

Martínez Olivé, Alba *et al.* *Libro para el maestro de Español. Educación Secundaria. Primero, segundo y tercero.* México, SEP, 1995.

Vital, Alberto. *Conjeturas verosímiles.* México, UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas-Centro de Estudios Literarios, 1996. (Ediciones especiales, 6).

Estrategias para el uso de los dos hemisferios cerebrales en el aprendizaje

Pilar Cardoza Morales

La educación tradicional ha privilegiado en el transcurso de los años la memorización y la tradición oral como estrategias específicas para el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que ha provocado que para aprender no se empleen todos los recursos cognoscitivos y sensoriales con los que cuenta el sujeto.

En la escuela vemos a los alumnos repitiendo la información de memoria sin que medie la reflexión, observamos a estudiantes haciendo resúmenes, copiando fragmentos de lecturas, o bien, “bajando información” de la internet sin que exista un análisis serio del contenido en el que se está trabajando.

Entonces habría que preguntar, qué parte de nuestro cerebro utilizamos al hacer este tipo de acciones, en donde en muchas ocasiones, no se comprende lo que se lee o se escribe y habrá que cuestionar el porqué se actúa así?

Habría que meditar si no existen otras formas de aprender o realizar trabajos escolares de una forma más efectiva? Y si en este siglo XXI no existe otra manera de lograr aprendizajes significativos, que posibiliten cambios cualitativos en los sujetos?

¿Si existen estas formas, por qué? no se está logrando en las escuelas abatir los problemas de aprendizaje, que conllevan a la reprobación o la deserción escolar.

Ejemplo de ello son las cifras que revelan en el informe anual 2005 *La Calidad de la Educación Básica en México* del INEE

donde presentan los indicadores de eficacia de Secundaria en el cual, según el índice de reprobación en el DF fue en 1990/1991 de 37.3%, en 2000/2001 de 25.4%, en 2002/2003 disminuyó a 17.5% y ya para 2004/2005 fue de 18.0 por ciento.

Una de las posibles respuestas a esta situación es que en los procesos de enseñanza no se utilizan estrategias que promuevan el uso de *todo el cerebro*. Para comprender esta afirmación habrá que hablar un poco de las características del cerebro y de la hemisfericidad del mismo, sus consecuentes efectos en el aprendizaje; para así vincularlo con lo que pasa cotidianamente en las aulas.

Desde hace algunos años, científicos como Mac Lean y Papez descubrieron, que nuestro cerebro es tres en uno. En la base tenemos un cerebro primitivo que rige todas las funciones instintivas: hambre, sed, sueño y las conductas automáticas y rutinarias. Su actuación es involuntaria e inconsciente. A esta estructura se le denominó cerebro reptil.

Por encima de éste, se encuentra un cerebro más desarrollado que rige todas las emociones, las respuestas metabólicas y los sentimientos. Este es más consciente que el anterior y es conocido como sistema límbico y es el que determina nuestras preferencias, es el que se enoja, se entristece, deprime, es la energía que nos mueve, motiva o paraliza.

Más arriba de este cerebro límbico y animado se encuentran los hemisferios: derecho e izquierdo, también llamados neocorteza. Cada hemisferio cumple funciones diferentes dentro del desempeño intelectual, pero la función de ambos es pensar, uno con palabras y el otro con imágenes sensoriales.

El cerebro forma parte del sistema nervioso central junto con el tronco cerebral, el cerebelo y la médula espinal. En esta conexión los sentidos (olfato, tacto, gusto, vista, oído) juegan el papel de sensores o receptores de información.

El tejido gris que parece una nuez se le llama corteza y "*Es la cubierta exterior del cerebro y mide solamente 0.25 cm de espesor*" (Ruch; 1975:77). A la corteza se le atribuyen diferentes funciones entre ellas se menciona: que "*controlan la percepción sensorial, los movimientos voluntarios, el aprendizaje, el recuerdo, el pensamiento, las emociones, la conciencia y la integración de la personalidad*" (Meneses; 1969:45).

Se debe considerar que los hemisferios cerebrales no están separados, pues se conectan por un manojo de fibras nerviosas llamado cuerpo calloso. Para Roger W. Sperry, Roland M., y otros, *“una función importante del corpus calloso consistía en comunicar los dos hemisferios, permitiendo la transmisión de la memoria y el aprendizaje”* (Edwards; 1984:28), al igual que de la información. El izquierdo rige el lado derecho del cuerpo y se ha demostrado que es predominantemente hablador, lógico, matemático, analizador, mientras el derecho es creativo, intuitivo, artístico, sintetizador. El conocimiento de estas funciones se da gracias a nuevas técnicas que permiten a los científicos dar cuenta de lo que sucede en ambos hemisferios.

El hemisferio izquierdo se ha descrito como **analítico**, debido a que se especializa en reconocer las partes que constituyen un conjunto. También su proceso es **lineal y secuencial**, pasa de un punto al siguiente de modo gradual, paso a paso. Es eficiente para procesar información verbal y para codificar y decodificar el habla. Este hemisferio se ocupa de separar las partes que constituyen un todo, a diferencia del hemisferio derecho que se especializa en combinar estas partes para crear un todo: se dedica a la **síntesis; busca y construye relaciones entre partes separadas**.

El hemisferio derecho no actúa linealmente, sino que procesa simultáneamente, en paralelo. Es especialmente eficiente en el **proceso visual y espacial** (imágenes). Su capacidad de lenguaje es limitada, y las palabras parecen desempeñar escasa importancia.

De manera general, el cuadro siguiente muestra el modo de funcionamiento de cada hemisferio cerebral.

Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
Se encarga del tacto y movimiento del lado derecho del cuerpo.	Se encarga del tacto y movimiento del lado izquierdo del cuerpo.
Predomina en las tareas de tipo verbal codificación, decodificación del habla, notación musical, matemáticas.	Predomina en las tareas de crear imágenes mentales y destaca en las funciones visuales y especiales.
Opera de manera lógica y analítica (separa las partes de un todo para llegar a conocer los elementos que lo componen).	Involucra, ordena y promueve el pensamiento holístico, lo cual permite entender todo aquello que esté relacionado con imágenes o formas.
Opera de manera secuencial (paso a paso). Detecta características. Lenguaje objetivo	Interesado en conjuntos y gestalts, integra partes y las organiza en un todo.
Domina las emociones.	Proceso simultáneo, proceso en paralelo.
Eficaz en el manejo de números	Viso-espacial-musical
	Expresa las emociones.
	Es el centro de creatividad.
	Eficaz en el manejo del color.

Analizando la información anterior es más fácil entender el porqué algunas personas prefieren las áreas científicas y otras las áreas humanísticas, ya que en general en cada sujeto, alguno de los dos hemisferios será el que predomine sobre el otro.

Es posible comparar el hemisferio izquierdo con una computadora y el derecho con un calidoscopio. La computadora es lineal y secuencial, y pasa de un punto a otro mediante reglas de lógica y un lenguaje propio. El calidoscopio combina simultáneamente sus partes para crear una rica y variedad de pautas. En la computadora, cada paso determina que otros

pasos pueden seguirlo, mientras que en el calidoscopio las partes pueden relacionarse entre sí según el número casi infinito de variedades.

Los procesos de pensamiento y aprendizaje se dan de forma diferenciada en los hemisferios y se dan de forma complementaria, no pensamos con un hemisferio o con otro, ambos están implicados en los procesos cognoscitivos.

Por ejemplo cuando procesamos una información y lo hacemos tanto a partir de lo verbal y lo visual es decir también lo imaginamos.

Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
Coche	La figura del coche

En este ejemplo se observa la parte lineal y verbal en el hemisferio izquierdo, y en el otro hemisferio se muestra el conjunto y la forma visual; como se puede apreciar, el usar ambos hemisferios permite una mayor claridad en la información que se está comunicando.

Se sabe que el hemisferio derecho se especializa en imágenes y en relaciones no lineales, y por tanto es muy probable que sea la fuente de la percepción creativa.

No hay personas que sólo sean propias del hemisferio derecho o sólo del hemisferio izquierdo, sólo que algunos procesan la información con un estilo más analítico, más lineal y otros de una forma más holística, más espacial y visual.

LOS DOS HEMISFERIOS EN LA EDUCACIÓN

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas, como se mencionó anteriormente, dan cuenta de procesos diferentes en ambos hemisferios, pero complementarios, necesarios para el pensamiento y por ende para el aprendizaje. Desafortunadamente en la educación, en la mayoría de los casos no se promueve el uso de los dos hemisferios.

En la educación superior la mayor parte de la enseñanza es tradicional, es decir se espera que los alumnos asimilen la mayoría de la información a partir de libros y explicaciones de los profesores. Trabajan casi exclusivamente con palabras y números, a pesar de las cualidades de los estudiantes

universitarios, que son capaces de hacer abstracciones y utilizar símbolos. Incluso en la enseñanza primaria, los libros de texto o los cuadernos son la base de la enseñanza, se recurre muy pocas veces a la experiencia directa o a los experimentos, que permite a los alumnos usar todos sus sentidos. En esa forma de enseñanza un hemisferio es muy útil, y el otro poco.

A los alumnos menos eficientes en procesos verbales se les exige aprender de un modo que resulta innecesariamente difícil y por tanto no les es posible funcionar con todo su potencial. Los compañeros más verbales pueden aparentar que aprenden muy bien, pero reciben muy poca ayuda, o ninguna en el desarrollo y la utilización del pensamiento con su hemisferio derecho. Al omitir o subutilizar esta parte del cerebro, se está perdiendo la posibilidad de resolver problemas de forma más eficiente o estimular la creatividad en los estudiantes. (Op. cit).

Utilizar la bilateralidad del cerebro en la educación, no excluye la posibilidad de seguir utilizando libros o conferencias, sino exige equilibrar otras técnicas de enseñanza, donde se estimule el uso del hemisferio derecho.

Por ejemplo, al presentarse una clase sobre cualquier temática, en vez de pedirles a los alumnos que solamente se refieran al libro de texto, o escuchan una disertación de parte del profesor sobre el contenido a revisar, se les sugiere que imaginen sobre el mismo, que recurran a la fantasía, ya sea que lo dibujen o utilicen su mente, de ahí se podría pasar a los textos.

Esta tarea es un reto que implica más trabajo para los docentes porque tendría que emplear nuevas técnicas, pero el alumno también estaría ganando, porque se le ofrecería una misma información de diversas formas, esto le permitiría aprender de la manera que le resulte más eficiente y al mismo tiempo le ofrecería diferentes formas de aprendizaje y varias técnicas para apropiarse del conocimiento.

Otro ejemplo que se expone para la enseñanza del inglés en el Instituto Serramonte de Daly City en California.

Se le asignó a la Sra. Streeter una clase electiva de gramática, la más lineal y verbal de las asignaturas, con once alumnas, que ya habían estudiado gramática varios años y todavía no podían identificar partes del discurso o analizar frases. Entonces decidió utilizar con ellas la fantasía. Les pidió que cerraran los ojos e imaginaran que eran nombres siguieron otras fantasías con verbos

y otras partes de la oración, y en otros ejercicios imaginaron relaciones entre diversas partes de la oración, derivaron símbolos y viceversa. Al finalizar la materia, la mayoría de las alumnas dominaban las partes de la oración y podían manipular estos elementos en formas más simples de construcción de frase. La técnica de la fantasía del hemisferio derecho les había permitido aprender una materia que no habían conseguido dominar a través de un enfoque más lineal, analítico. (Idem)

En este ejemplo, se demuestra cómo, para las alumnas que no son primariamente verbales, la inclusión de otro tipo de técnicas del hemisferio derecho puede significar la diferencia entre éxito y fracaso.

También se observó que las alumnas que normalmente aprendieron a través de métodos tradicionales, presentan dificultad en generar fantasías, porque nunca se les había pedido que utilizaran sus facultades para utilizar la imaginación en la escuela, esta deficiencia había pasado desapercibida en periodos anteriores en la Institución.

Alumnas como las más adelantadas de la Srita Streeter, brillantes en procesos verbales, lineales, padecen un problema latente, al no estar estimuladas para usar su hemisferio derecho se encuentran en desventaja en situaciones que exigen una amplia gama de capacidades intelectuales. En otras investigaciones (Davidson), se observó que alumnos que destacan en los primeros cursos, no reciben materiales para usar materiales manipulativos que desarrollen un pensamiento espacial, cuando se encuentran en cursos más avanzados que requieran este tipo de pensamiento (como las matemáticas más avanzadas), tendrán fracasos para resolver los conocimientos que se les presenten.

La propuesta de utilizar todo el cerebro en la educación, se concreta al emplear diversas técnicas para que los alumnos aprendan, es decir, presentar de diferentes maneras el conocimiento; por ejemplo, cuando a los alumnos se les presenta el contenido de una clase, visualmente, además de verbalmente, otro ejemplo es cuando ellos hacen sus propias conexiones entre lo que han de aprender y los referentes conceptuales que ya manejan, y así como cuando usan todos los sentidos para el proceso de aprendizaje.

Los alumnos aprenden no sólo para su *estilo* (es la forma particular en que cada sujeto aprende), sino que también ellos pueden desarrollar una

serie de estrategias de pensamiento, lo que los coloca en ventaja de los demás estudiantes que sólo conocen a través de textos escritos o clases verbales.

Lo deseable en materia de enseñanza es promover estrategias que utilicen el hemisferio derecho (uso del pensamiento espacial y visual) a fin de equilibrar, la actual forma de enseñar que le da más importancia a las estrategias basadas en los procesos del hemisferio izquierdo (Técnicas secuenciales, lineales).

Ejemplos del uso de ambos hemisferios:

Cuando se enseñan las sumas con frutas o cosas.	Matemáticas Imágenes	Hem. Izquierdo Hem. Derecho
Cuando se enseñan las tablas de multiplicar con música.	Matemáticas Música	Hem. Izquierdo Hem. Derecho
Cuando se monta una obra basada en un hecho real.	Arte- síntesis del hecho histórico Análisis del hecho histórico	Hem. Izquierdo Hem. Derecho
Al crear una estatua, pintura o artesanía.	Se realiza de manera secuencial paso a paso Imagenación	Hem. Izquierdo Hem. Derecho
Al decir un poema con todo lo que implica.	Dominio verbal secuencial Análisis del poema Expresión de emociones Movimiento de brazos	Hem. Izquierdo Hem. Izquierdo Hem. Izquierdo Hem. Derecho Hem. Derecho
Al crear un cartel informativo con imágenes y frases.	Trabajo con datos Trabajo con imágenes	Hem. Izquierdo Hem. Derecho
Cuando el maestro prepara su clase y prepara materiales.	Planeación Imaginación Elaboración de materiales	Hem. Izquierdo Hem. Derecho Hem. Derecho

Fuente: Elaborado por Melina Monzón Álvarez.

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA PARA EL HEMISFERIO DERECHO

Las siguientes técnicas son algunas de las que se pueden incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, adicionalmente de lo que se hace en la cotidianidad, con la finalidad de utilizar los dos hemisferios cerebrales.

PENSAMIENTO VISUAL

Una forma de alcanzar esta técnica es transformar las palabras, frases, concepto, párrafos a través de grabados, mapas, diagramas y mapas mentales. Esta forma facilita la síntesis e integración de información de un conocimiento, lo que permite al estudiante, por un lado, recordar lo leído y, por otro lado, hacer uso de la creatividad para exponer las ideas o conceptos revisados. En la UCLA Graduate School of Education, se ha experimentado con niños de primaria y preescolar, enseñarles la teoría molecular y los estados de la materia, utilizando grabados, ejemplos concretos, dibujos, y el efecto fue muy favorable, al comprenderlo las dos terceras partes de los grupos, situación que hasta antes no se había observado. *Todas las abstracciones verbales fueron representadas gráficamente y con ejemplos concretos y un simple texto verbal. Su logro es muy importante, porque estos conceptos eran considerados previamente como demasiado complicados para niños menores de 11 años.*

En otro estudio se observó que los alumnos recordaban mejor el vocabulario cuando escribían las palabras y las definiciones y trazaban sus propios dibujos *detectar una imagen visual propia resultaba más efectivo que recordarla sólo por las palabras...* en la escuela en la medida que se va ascendiendo de grados escolares se utilizan menos las imágenes y se hace más uso de la palabra, lo cual repercute en el aprendizaje significativo.

Para los alumnos que son más verbales, incitarles al pensamiento visual, les dará mayores posibilidades de comprensión y de aprendizaje, por el contrario los alumnos que son más visuales, tendrán que tener el apoyo de sus maestros para que les permitan utilizar esta estrategia apoyada de lo verbal.

FANTASÍA

Otra técnica para utilizar el hemisferio derecho es la fantasía, que consiste en la capacidad de generar e imaginar representaciones visuales o mentales, a partir de explicaciones verbales, ya sea de conceptos, contenidos o situaciones sociales o históricas. Se puede guiar a los alumnos para que imaginen por ellos mismos, utilizando imágenes desde su experiencia, fenómenos físicos o sociales. Esta técnica estimulará en el estudiante su creatividad, para comprender conceptos, fenómenos, contenidos, etcétera.

Lenguaje evocador es una forma de lenguaje rico en asociaciones, ejemplos, formas poéticas, no es como el lenguaje objetivo preciso en las definiciones y explicaciones, sin ambigüedades.

El lenguaje evocador retomará una definición, para presentarla con la imaginación de la poesía, creatividad, es sensorial, menos preciso y sugiere más que afirma y actúa sobre la subjetividad de las personas. Le imprime a los conocimientos y explicaciones una forma más viva de ser presentado.

Lo importante es nutrir los contenidos a enseñar o aprender de las dos formas de lenguaje para lograr una comprensión mayor en los sujetos.

Metáfora es otra técnica que propicia el uso del hemisferio derecho, este tipo de pensamiento permite reconocer la conexión entre sí de dos cosas que aparentemente no tienen que ver la una con la otra. Esta actividad no es lineal, sino que salta de una categoría a otra de una clasificación a otra, es decir de un hemisferio a otro (del conocimiento lineal, al uso de la imaginación y visualización) y viceversa. Por ejemplo cuando se piensa en las semejanzas de un motor de coche con el cuerpo humano, estrictamente no se parecen, pero en su funcionamiento, sin embargo hay fenómenos semejantes que ilustran a los estudiantes para entender diversos procesos. *La bomba del carburador de un coche funciona como el corazón, una contribución de similitudes y diferencias entre la bomba y el corazón puede contribuir a la comprensión de ambos mecanismos.*

La virtud de la metáfora es que permite establecer conexiones a los estudiantes entre diversos procedimientos o explicaciones, con sus referentes conceptuales y esto permitirá una mejor comprensión de lo estudiado, así como permitirá que no se olvide aquello de lo que se hizo una metáfora.

Experiencia directa. El aprendizaje por experiencia es otra forma de contribuir al uso del hemisferio derecho, pues permite a los estudiantes tener una visión integral de un fenómeno o un problema, les posibilita emplear todos sus sentidos, antes de tener que emplear el lenguaje verbal para decodificar la información que está siendo recibida; también les permite apropiarse del conocimiento a aprender de acuerdo con su estilo, sus motivaciones y posibilidades de aprendizaje la experiencia directa puede ser de diversas formas como: *experimentos en el laboratorio, visitas in situ, manipulación de materiales, fuentes primarias y objetos reales, simulación, representación de papeles.*

Aprendizaje multisensorial. Las formas de enseñanza, como ya se mencionó en la mayor parte de las escuelas, sobretudo a nivel medio superior y superior ignora el uso de todos los sentidos para el aprendizaje, privilegiando el lenguaje verbal. Sin embargo está comprobado que los sistemas sensoriales y motores contribuyen efectivamente en el aprendizaje; cuando se incluye el movimiento (sentido cinestésico) y el sentido táctil en la educación se potencia la capacidad de los sujetos para recordar la información dada *...aportan un canal adicional en el proceso de aprendizaje, a través del cual es posible llegar a los alumnos con problemas de aprendizaje verbal.*

Música. Aunque la música puede ser procesada en cualquier hemisferio, la mayoría de los oyentes parece utilizar su hemisferio derecho, al escucharla. Hay investigaciones que demuestran cómo el uso de la música contribuye al aprendizaje de ciertas materias, el caso específico de los idiomas ha sido materia el trabajo de Georgi Lozanov, en donde ha demostrado cómo la música acelera y facilita el aprendizaje de los idiomas extranjeros.

Estas técnicas no pretenden reemplazar técnicas verbales, sino se busca complementar las formas que hasta hoy han sido centro de la enseñanza en la mayoría de las escuelas, a fin de que la docencia busque utilizar todo el cerebro y por ende emplear todas las posibilidades y talentos del sujeto y así aprendizajes significativos.

TÉCNICAS EN LAS QUE SE EMPLEAN AMBOS HEMISFERIOS:

El comic

El comic es un relato contado por medio de una serie imágenes, reales o imaginadas, y por el lenguaje escrito. Se le llama comic a esta narración, pues se asociaban con la comedia, ya que los rasgos de los personajes que se utilizaban en la narración mostraban rasgos graciosos. Sin embargo, el comic puede ser de corte satírico, crítico, fantástico, informativo y, por supuesto, humorístico. Estas narraciones regularmente se asocian con características sociales. El comic cuenta con cinco características esenciales:

1. Es un género estático.
2. Se dirige específicamente al sentido de la vista.
3. Capta la realidad de forma bidimensional, es decir, a través de las imágenes y la escritura.
4. Tiene una estructura secuencial y se divide en recuadros.
5. Debe conservar al menos un personaje estable a lo largo de una serie o historia.

Este medio de comunicación cuenta con tres componentes “*el lenguaje visual, el lenguaje verbal y los signos convencionales*” (APARICI, R.), culturales, económicos, políticos, etc., de la sociedad en donde se realice. Posibilita ser preciso en el lenguaje, permite analizar aquello que se está presentando, así como despierta la imaginación y al utilizar imágenes moviliza el hemisferio derecho.

Cuando se lee un comic la información que en él se brinde puede ser aún más fácil de procesar, pues la función cerebral es integral. El anterior es uno de los beneficios que el comic da por lo cual sería ideal que se utilizará para la enseñanza o afirmación de cualquier contenido programático.

Mapas mentales

El mapa mental es una herramienta gráfica que facilita la conexión entre los hemisferios cerebrales y está compuesto por datos, imágenes, formas y otros elementos. Tony Buzan el creador de esta herramienta menciona que un mapa mental es *“un recurso que canaliza la creatividad, porque utiliza las habilidades relacionadas con ella, sobre todo la imaginación, la asociación de ideas y la flexibilidad”* (Buzan, 1996:174). Es un recurso altamente eficaz en los procesos de aprendizaje, pues para su realización se requiere que la persona que lo haga haya analizado y comprendido la información que se quiere presentar, permite la integración y síntesis de los contenidos y despierta la creatividad del que lo está elaborando. Se compone de:

Imagen central: representa la idea principal, debe ser visualmente llamativa, en tamaño y color.

Ramas: son aquellas extensiones que salen de la imagen central y que ayudan a organizar o jerarquizar la información en subtemas, apartados o categorías, los cuales se pueden colocar en subcentros o sub-subcentros, de estas ramas primarias pueden salir otras menos importantes

Palabras clave: son aquellas palabras o imágenes que permiten una asociación entre el centro, los subcentros y los sub-subcentros, estas palabras o imágenes deben ponerse sobre las ramas

- Las palabras pueden ser verbos, adverbios o adjetivos.
- Las imágenes pueden ser símbolos matemáticos o dibujos que permitan la asociación.

BIBLIOGRAFÍA

Buzan, Tony. *El Libro de los mapas mentales*. Madrid. Narcea. 1996.

Ibarra, Luz Ma. *Aprende mejor con gimnasia cerebral*. México, Garnika, ediciones. 1999.

Williams, Linda. *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona, España. Martínez Roca. 1983.

Zambrano, Jazmín. *Cerebro. Manual de uso*. Caracas, Venezuela. Alfadi, ediciones. 2000.

El quehacer del pedagogo: la historia de la educación

Ma. del Rosario Soto Lescale

Con ocasión de las Jornadas de Otoño que ya son tradicionales en nuestra Universidad, quiero comentar con ustedes un aspecto, poco tratado, sobre el campo profesional del pedagogo.

Desde que ingresaron, se les ha venido hablando del campo de problemas de aprendizaje, del campo de capacitación, del campo de diseño curricular y de la investigación. No obstante, rara vez alguno de mis colegas les menciona la realidad de tales campos como fuentes de trabajo, y ya egresados, terminan laborando como docentes; y con ello, desperdician más de la mitad de su formación académica. Es claro que pueden dar clases al haber cursado Didáctica, Planeación, teorías de aprendizaje, teoría pedagógica y no sé cuántas materias más. Pero no para dar clases en educación básica o media; pues para ello hubieran asistido a alguna escuela normal, ¿no?

Los problemas de aprendizaje, mientras tengan su origen en aspectos didácticos sí corresponden plena e innegablemente al ejercicio profesional del pedagogo, pues algunos problemas de aprendizaje corresponden al campo de la Psicología, y otros más, al campo de la Neurología y hasta la Psiquiatría. Y discúlpenme,

pero haber estudiado tanto, para terminar dando clases de regularización, me parece un desperdicio. La capacitación, por su parte, es uno de los muchos campos de actividad pedagógica, desde su diseño, pasando por su implementación y la evaluación de su efecto; mas para ello necesitan ser muy eficientes en diseño curricular, psicología del aprendizaje, teorías y modelos de enseñanza y de aprendizaje, además de facilidad de palabra y seguridad en sí mismos. Y el campo del diseño curricular, aunque muy interesante, tiene un campo de trabajo casi nulo. ¿Quién elabora los programas oficiales? ¿Cada cuánto tiempo se cambian o modifican? ¿Qué instituciones elaboran programas? Como ven es un campo irregular y muy difícil, pues cuando alguna institución se da a la tarea de evaluar y modificar sus programas, llama a algún pedagogo que ya tiene reconocimiento en el campo curricular.

Tenemos que recordar que la Pedagogía es una disciplina o ciencia que se nutre de las aportaciones de otras ciencias, es decir, la Pedagogía es una ciencia tecnológica que aplica conscientemente todo lo que el conocimiento le aporte para intervenir en su campo objeto de estudio que es la Educación. La educación como hecho social, como fenómeno social y como proceso, y considerada así en sus tres dimensiones, la Educación, como ustedes saben, no transcurre solamente en las aulas, ya que ocurre en los ámbitos informal y no formal.

Es aquí donde el campo pedagógico está aún mucho muy virgen. La investigación sobre lo que las personas aprenden a través de la publicidad, de las campañas por medios masivos de comunicación, de los programas educativos vía Internet, el uso mismo de la WEB en los cibercafés, a través de la lectura, el radio y otros medios, está aún en pañales. Este es un campo investigativo propio del pedagogo, pero aquel pedagogo que tenga afición también por la sociología, la comunicación, por mencionar sólo algunas disciplinas.

Sin embargo, además de la investigación sobre lo que ocurre en las aulas, hay un aspecto que, hasta hoy, ha sido invadido por profesionales ajenos a la Educación y éste es el de la Historia de la Educación. Han oído decir que el conocer el pasado permite comprender el presente y aún mejorarlo o bien, anticipar el futuro construyendo una realidad deseada. Pues bien, la historia de la educación con todos sus aspectos y matices resulta de poco interés para el Historiador profesional, quien se interesa esencialmente en la historia política y en la historia económica.

¿A quién sino al pedagogo le puede interesar la historia de las instituciones educativas? Conocer sus fines, su filosofía y su organización. Saber qué métodos de enseñanza se han utilizado, en dónde y por quiénes. Conocer qué población asistía, si pagaba o no, cómo era sancionada, qué libros o materiales utilizaban; en fin, hay todo un mundo de interrogantes que aún se desconoce su respuesta. Y ésa es tarea del pedagogo profesional, coadyuvar al rescate de la historia de la educación, lo que es parte de una historia social, de la historia de cómo una sociedad se reconstruye a sí misma. Tiene que ver con historia de las mentalidades ya que se trata de una formación ideológica; tiene que ver con procesos económicos ya que a través de la educación se han preparado los recursos humanos para el aparato productivo. Eso sí, todo pedagogo que desee ser investigador, debe necesariamente gustar de la lectura, pues hay que leer, leer y leer.

En fin, que mi presencia hoy, aquí, obedece a mi deseo de compartir con ustedes una experiencia de investigación educativa, parte olvidada del quehacer profesional del pedagogo. Mi intención es, claro, que ustedes se interesen en convertirse a la vez que pedagogos en historiadores de la educación.

La investigación de la cual les platicaré se llamó “Actores educativos en la región minera de Zacatecas, 1754-1821”. ¿Por qué “actores educativos”? pues me interesó saber quiénes habían realizado el proceso educativo formal en la región minera de Zacatecas durante la Colonia. ¿Cómo se me ocurrió tal problema de investigación o por qué me interesó? Porque en alguna ocasión, de visita en la ciudad de Zacatecas vi en un museo estos mapas del siglo XVIII, uno de la primera mitad del siglo y otro de finales del mismo. Entonces se me ocurrió que nunca había oído hablar del Colegio de San Luis Gonzaga. Para poder plantear mi proyecto tuve que dedicarme a leer casi todo sobre la Zacatecas colonial, y me enteré que en 1546 se habían descubierto sus minas de plata, llegando a ser las productoras del 80% de la plata que llegaba a España (las otras estaban en Guanajuato y Real del Monte, principalmente), y que dependía entonces del Nuevo Reino de Galicia (pues por entonces, la Nueva España comprendía: México (desde Querétaro hasta Oaxaca), la provincia de Michoacán (Michoacán, Guerrero y parte del actual estado mexicano), y el Nuevo Reino de Galicia, con capital en Guadalajara.

Me enteré de quiénes habían incursionado por el occidente de México, de que Guadalajara tuvo que ser movida de lugar varias veces debido a la

hostilidad de los indígenas. Y que, gracias al descubrimiento de la plata en Zacatecas, se iniciaron las exploraciones hacia el norte centro de México, enterándome, de paso, de los pueblos indígenas autóctonos –que nadie me había enseñado en las clases de Historia–. Me habían mencionado a los chichimecas pero no me dijeron que ése era el nombre general que les daban los españoles a varias tribus debido a su escaso grado de desarrollo.

Tuve que enterarme del por qué de la importancia de Guadalajara, desde entonces. Y es porque la segunda Real Audiencia, donde se dirimían todo tipo de pleitos y causas judiciales estaba allí y además era sede del obispado. Por eso, a medida que se fueron explorando y colonizando nuevas tierras el obispado de Guadalajara creció, llegando a tener mucha importancia. Asimismo, fue necesario conocer el tipo de terreno que ocupaba la región de mi interés, siendo, como es, desértico y montañoso, pero con algunos ríos. Imaginen mi sorpresa, cuando fui a visitar el Río Aguanaval, del cual todas las crónicas decían que llevaba aguas y torrentes, y al llegar, me encontré con un cauce inmenso, pero seco, seco, aún en tiempo de lluvias.

Así, al enterarme de todos los reales mineros que hubo en la Colonia en esa región, y ante la imposibilidad de abracar todos, escogí los principales bajo la hipótesis que donde había riqueza material debía haber habido escuelas, así que formé una región abarcando: Zacatecas, Fresnillo, Sombrerete, Nieves (F. R. Murguía), Mazapil, Xerez de la Frontera y Sierra de Pinos. Queda aún la pregunta ¿por qué 1754 a 1821? Eso vino hasta el final, pues el colegio de San Luis Gonzaga que estuvo en Zacatecas, tiene una historia muy particular, pues a pesar de haber estado funcionando desde 1617 más o menos, por los jesuitas, el Rey finalmente da permiso para que se instale, después de la expulsión de los jesuitas de todos los territorios españoles, y aunque siguió operando, primero por la orden de los dominicos y después por personal civil, mi interés era dentro del tema de la educación colonial; ésa es la razón del periodo.

Por supuesto que primero, y antes de delimitar mi objeto de estudio para el proyecto, tuve que asegurarme de que había documentación, y así concluí que mis acervos serían el Archivo Histórico del Arzobispado de Guadalajara, el Archivo Histórico del Estado de Zacatecas y el Archivo General de la Nación, para empezar. Mientras tanto, seguía leyendo qué había habido de educación en la Guadalajara colonial, pues era muy pro-

bable que con esa referencia, Zacatecas hubiera tenido algo igual. A medida que agoté la historiografía existente, y comencé a trabajar archivos, es decir, fuentes de primera mano, tuve que tomar un curso de paleografía, que es el arte de leer y descifrar escrituras raras, porque el tipo de letra y el español de los siglos XVI y XVII principalmente no se parecen al español que utilizamos en la actualidad.

Comprobé que, como me habían enseñado, la Iglesia, a través de sus frailes, había sido la gran actora educativa en la época colonial, y tuve que enterarme de qué órdenes religiosas habían pasado, efectivamente, desde Guadalajara a Zacatecas, y qué habían hecho.

De paso, aprendí mucho sobre la conquista, pues cuando nos la enseñan pareciera ser que con la caída de Tenochtitlan, todos los indígenas se rindieron, lo cual no es cierto. Todos los indios conocidos como chichimecas, de hecho, no fueron conquistados y mantuvieron a raya a los españoles, obligándolos en ocasiones a despoblar los asentamientos, hasta bien entrado el siglo XVIII. Aquéllos indómitos guerreros que asolaban los reales mineros, aullando, semidesnudos y de noche, lo único que querían era robase el ganado pues se habían aficionado a la carne de res, recordemos que en la época prehispánica no había ganado. Dándose cuenta de ello, el virrey Luis de Velasco comenzó, como estrategia de pacificación, el donar una cierta cantidad de reses al año, y así fue como, de hecho, se logró pacifica todas las tierras norteñas, y una vez en paz, los frailes, principalmente los franciscanos, completaron el proceso de aculturación mediante la evangelización, enseñándoles, además, a vivir a la usanza europea. Ya para el fin del periodo estudiado, habían llegado a Zacatecas. Los Franciscanos, los Dominicanos, los Agustinos, los Jesuitas, los Mercedarios y los Juaninos.

Cabe decir que también hube de familiarizarme con las órdenes religiosas, ya que aunque todas corresponden a la Iglesia Católica, cada una tiene sus finalidades particulares además del ministerio religioso. Por ejemplo, los franciscanos, estuvieron presentes en occidente desde tiempos de las exploraciones; con frecuencia acompañaban a las expediciones y también incursionaban en parejas, ellos solos, y de regreso informaban al Rey sobre el terreno, si había o no poblaciones, qué tan numerosas eran, si los indígenas eran amables u hostiles. De ahí que decir que se descubrieron los minerales, es un poco simplificar la realidad, pues los

frailes conocían rudimentos de geología y de química (recordemos que todas las universidades europeas, desde el medioevo, eran religiosas), así que ellos informaban si era posible que hubiese minerales y la ambición de la tropa y algunos particulares se encargaba de fundar asentamientos y promover la colonización.

Como Zacatecas resultó tan rica, pronto, en el mismo siglo xvi llegarían las demás religiones, a excepción de los mercedarios, quienes lo harían en el siglo siguiente. Y casi al llegar, por la experiencia habida en otras partes del virreinato, se les prohíbe a las órdenes mendicantes poseer bienes raíces y granjerías, para evitar el abuso en los pueblos de indios¹

Al enterarme de las escuelas que hubo en Nueva Galicia, es decir, particularmente en Guadalajara, ya tuve una idea inicial para el proyecto, pues tal información constituía el antecedente educativo de mi región. Incluso, resultó que la Compañía de Jesús fundó allí el Colegio de Santo Tomás y, a petición expresa de los mineros de Zacatecas, fueron allá a fundar un colegio, que luego sería el de San Luis Gonzaga. Los dominicanos, por su parte, también fundaron en Guadalajara un colegio, el de Ntra. Sra. del Rosario, aunque sólo atendía religiosos, al igual que los agustinos y los mercedarios. De paso, me enteré qué órdenes se dedicaban a la educación, porque la orden de San Juan de Dios resultó dedicarse a enfermos y hospitales.

Inclusive, a fines del siglo xviii, se fundaría, pero por orden del Rey, una universidad en Guadalajara, que sería subsidiaria de la Real y Pontificia universidad de México, y durante mucho tiempo, las únicas instituciones de educación superior en nuestro país. Pero en cuanto al objeto de mi interés, eso podría afectar el desarrollo académico de los

¹ Gutiérrez Gutiérrez, José Antonio. *Op. Cit.* Vol. I, siglos xvi y xvii. pp. 72 -75. Doc.17. *Real Cédula a los provinciales de las órdenes de Santo Domingo, San Francisco y San Agustín prohibiendo tengan bienes y granjerías, recomendándoles continúen con la práctica de su pobreza primitiva.* Toledo, 1 de diciembre de 1560; y, Doc.18. *Real Cédula a la Audiencia de México prohibiendo bienes raíces y granjerías a los religiosos en pueblos de indios, aunque sí en los pueblos españoles.* Madrid, 18 de julio de 1562. Los dominicos se habían enseñoreado en Oaxaca y los agustinos tenían varias propiedades en Michoacán. Los jesuitas no son mendicantes. Los jesuitas llegaron a Guadalajara en 1586; en 1628, los mercedarios; en 1679 los filipenses y en 1793, los betlehemitas. [Castañeda, Carmen *Op. cit.*, pp.76, 164 y 149-153].

jóvenes de la región zacatecana. ¿Irían todos a Guadalajara? Resultó que no, porque encontré documentos que argumentan la necesidad de fundar un colegio en Zacatecas porque no todos los padres podían hacer el gasto de mandar a sus hijos a estudiar “hasta” Guadalajara.

En cuanto a la educación femenina, resultó que Guadalajara fue de las primeras ciudades que la tuvo, pero el problema era que la mayor parte de poblaciones que yo había escogido eran reales mineros, y por su población de aventureros, mayoritariamente hombres, el Rey había prohibido establecer conventos de monjas, lo que podía significar que quizá no había habido educación para las mujeres.

Ya con esta primera información, tuve que indagar sobre la fundación y población de los asentamientos de mi región, y descubrí que también debía revisar los archivos de cada una de las parroquias, pues a falta de registro civil, esa información la recogía la Iglesia a través del registro de los sacramentos. Ante mi sorpresa, tanto de mi propia ignorancia como de lo que implicaba, tuve también que ampliar mis archivos a Durango, pues en algún momento en el siglo xvii por ser ya demasiado grande Nueva Galicia, se fundó el obispado de Guadiana (Durango) y desde entonces, hasta hoy, Sombrerete y Nieves pertenecen eclesiásticamente a Durango, si bien en lo político son del estado de Zacatecas.

Así, conociendo ya un poco cómo opera cada orden religiosa, mediante los archivos parroquiales pude saber qué religiosos habían andado en cada población, y por fin, comencé a enterarme de escuelas de primeras letras, que todo convento e iglesia mantenía, para todo tipo de niños, si bien la lectura era pretexto para leer los libros del coro, y muchas no impartían la enseñanza de la escritura. En Sombrerete, por ejemplo, encontré que los franciscanos atendían las primeras letras y los dominicos habían fundado un colegio que, además de formar religiosos, también atendía a jóvenes criollos, preparándolos para su ingreso a la universidad, y no sólo esto, sino que por estar a más de 200 leguas de las universidades existentes, otorgaba grados de bachiller y licenciado, aún sin permiso del Rey! Se trata del Colegio de Santa Rosa, para lo cual, después de la información de los libros parroquiales, tuve que trabajar el archivo histórico de la Orden de Predicadores, que está en Querétaro.

Asimismo, por los libros parroquiales me empecé a dar cuenta de la composición social, en Fresnillo y Sombrerete, por ejemplo, los matrimo-

nios siempre eran entre miembros de a misma raza o calidad, mientras que en Sierra de Pinos hubo, incluso matrimonios de española con indio y español con mulata, lo cual es bastante extraordinario para la época.

Incluso, me enteré que la mano de obra indígena, dado que los españoles tenían a vergüenza trabajar en el campo o las minas y que no había suficientes indios en la zona, el virrey mandó varios grupos de indios casados a que poblasen aquellas tierras, y con el tiempo, el náhuatl o lengua mexicana se convirtió en la *lengua franca* del norte de México, no porque haya sido la lengua de los pobladores nativos, sino por los indígenas que fueron transplantados hasta allá para que trabajasen en las minas y haciendas, tanto ganaderas como de labor, aclarando que también hubo esclavos negros en algunos de los sitios estudiados.

Así, fueron quedando identificados en un primer momento los actores educativos de la región minera de Zacatecas: primero el Rey, dado que él ejercía el Patronazgo Real y por ello él tenía que autorizar dónde y quién podía fundar alguna escuela o colegio. En el proceso de fundar, administrar y supervisar los planteles educativos intervenía la Iglesia, dado que los profesores eran religiosos hasta el siglo XVII cuando el Rey empieza a tratar de restar poder a la Iglesia y comienza a secularizar las parroquias y los colegios; intervenía la Audiencia por tratarse de un asunto del Rey, y a partir del siglo XVII empiezan a intervenir activamente los Cabildos civiles, es decir, los Ayuntamientos.

De pasada, el pedagogo que se mete a investigar va adquiriendo una extraña adicción, que por favor quede constancia de esto: desarrolla un extraño placer de tocar, tener entre sus manos y leer documentos con el sello del Rey, que servía para autentificarlos, al pensar cuántas personas y quiénes pudieron haber tenido ese papel o pergamino en sus manos. Y sin darse cuenta se introduce en el estudio de la iconografía, la diplomática y la emblemática así como, si le gusta el chisme y los enredos familiares, incluso en la genealogía.

Poco a poco recopilé un buen número de datos, y era tiempo entonces de empezar realmente a “hacer” la historia, conjuntar esos datos aparentemente sueltos con información contextual que permitiese explicar el por qué de los hechos, pues la Historia trata de explicar los hechos y no sólo de describir una serie de datos cronológicamente ordenados.

De los 7 asentamientos estudiados en Fresnillo no encontré más que escuelas de primeras letras porque siempre tuvo una población flotante por los altibajos de su minería que fue escasa y mayoritariamente sus pobladores se dedicaron a la agricultura, por lo que no podían pagar un colegio a sus hijos. Xerez de la Frontera, resultó que fue una población mandada fundar, como presidio, y fue la Audiencia quien incluso decidió el nombre. Por estar en tierras relativamente fértiles, pronto se convirtió en un conjunto de haciendas de labor que abastecían a las minas pero cuyos propietarios no vivían allí, sino en Zacatecas, Sombrerete, Pinos e incluso en Guadalajara; en consecuencia, no hubo ni escuela de primeras letras. En Jerez, como se escribe ahora, lo único notable es la temprana devoción a la Virgen de la soledad, patrona de los mineros junto con el Santo Niño de Atocha. En Mazapil, a pesar de la riqueza de sus minas que en una época compitieron incluso con las de Zacatecas –de oro y plata– la vida de su población siempre fue azarosa por estar en plena zona de guerra por lo que nunca fue muy numerosa; resultó muy importante porque allí estuvo un clérigo ilustrado que puso escuelita de leer y escribir para niños y otra para niñas, pero cuando él fue trasladado la escuela de niñas se acabó. Más curiosamente, ese mismo cura al pasar a serlo de Sierra de Pinos promueve allí un colegio de niñas, lo que demuestra que en el siglo XVIII aún no había un interés general en la educación femenina, sino se trataba más bien de iniciativas particulares. En Nieves, actualmente es casi un pueblo fantasma y ya no se explota el mineral, nunca hubo escuela debido a que toda la zona estaba formada por haciendas demasiado vastas y sus pobladores vivían casi aislados.

De esta forma, en toda la región minera encontré que sólo hubo realmente educación formal en: la Muy Noble y Leal Ciudad de Zacatecas (un colegio de Niñas y dos de varones), en la Villa de Llerena y Real de Minas de Sombrerete (un colegio de varones), y en Sierra de Pinos (un colegio de niñas).

Comencemos pues por el Colegio de Niñas de Zacatecas que llevó un nombre que hoy parece curioso y sin embargo describe cómo era la vida en él: *Colegio de Niñas de S. Miguel y los Mil Ángeles Custodios de María Santísima*. Fundado por el Dr. D. Juan Ignacio Ma. de Castorena y Urzúa en 1721, siendo él zacatecano y habiendo sido nombrado obispo de Yucatán, decide donar unas casas que heredó para fundar un colegio de niñas

para “acoger a niñas doncellas, pobres, viudas y otras mujeres virtuosas y honestas”, lo que nos informa que a pesar de llamarse colegio de niñas, las educandas no todas eran precisamente, niñas. En 1732 lo cede, para su administración, a la Mitra de Guadalajara. En su calidad de fundador él establece las primeras Constituciones del colegio, es decir, su reglamento. Pero como su idea era instituir algo parecido a un convento, lo cual se deduce del cuadro que el mismo señor Castorena mandó pintar de sí mismo para el colegio, donde dice:

El Yllmo. Sr. Dr. Dn. Juan Ygnacio María de Castorena y Urzúa, originario de esta ciudad de Zacatecas, Colegial Real en el más antiguo Colegio de Sn. Ildelfonso de Méjico, graduado de aquella Real Universidad. Y dispuso de varios títulos y empleos que obtuvo correspondientes a su literatura y méritos, habiendo sido electo Obispo de Yucatán cedió la casa paterna y otras de su propiedad que tenía en esta Ciudad para la fundación del Colegio de Niñas Educandas bajo el título y la protección de los Mil Ángeles Marianos en el año de 1732, encargando se procurara erigir un convento de religiosas.

Así, aunque no fuesen monjas, recomienda en las Constituciones confesar y comulgar con frecuencia, estableciendo, de inicio, 18 días obligatorios en que las educandas debían comulgar. Incluso los términos de las autoridades del colegio evocan la vida conventual: la directora que debía ser mujer, viuda o soltera y de buenas costumbres, era llamada Madre Rectora o Superiora; había una encargada del Torno que a la vez, servía de “escucha” durante las visitas, a pesar de que se realizabanreja de por medio. Además, las “niñas” contaban con un Capellán, que generalmente era uno de los curas de la parroquia de Zacatecas, pero que debía ser de edad avanzada, y éste era la máxima autoridad del colegio ya que supervisaba y asesoraba a la Rectora. Y por último, había un mayordomo, seleccionado por el Capellán, que era seglar y se encargaba de cobrar las rentas de las propiedades del colegio así como las limosnas y comprar lo necesario para las colegialas y también de rendir cuentas tanto al Capellán como a la Rectora y, una vez que éstos estaban conformes, se enviaban al obispo de Guadalajara.

En 1741, durante su visita general, el obispo Juan Gómez de parada visita el colegio y le parece que la vida de las internas es bastante cómoda, escandalizándose porque recibían visitas de sus familiares casi a diario, y

no necesariamente en el Locutorio, sino inclusive en la puerta del colegio. Como resultó obvio, eso no corresponde a la idea que él, al igual que muchas personas de la época, tenían sobre cómo debía ser un colegio femenino. Consecuentemente, impone la clausura, es decir, prohíbe, bajo pena de excomunión, el contacto y comunicación de las colegialas con el exterior, tanto a la persona que entrara como a quien la dejara entrar, “conforme a la Constitución del Papa Gregorio XIII”. Además, por problemas que habían surgido y para cuidar del buen nombre del colegio, prohíbe admitir en él a mujeres “depositadas” que no fuesen “de honor”, es decir, vírgenes, y eso previa licencia del Vicario. Aún más, ni siquiera las criadas quedaban exentas de este ordenamiento para que “con su mala conversación y trato no corrompan la masa de la juventud”. En general, el colegio sólo admitiría, en adelante, “españolas, hijas legítimas o naturales, de sangre limpia, de padres conocidos por [el] Vicario, o por su fe de bautismo”, además de asegurar satisfactoriamente que podían y pagaran su sustento, es decir, que las “niñas” pagaban su pensión o colegiatura mensualmente. De aquéllas que no pudieran hacerlo, “por desamparadas”, sólo se recibirían “las más apeligradas de perderse en el siglo”, siendo virtuosas y de “buen natural”. La edad mínima para ingresar al colegio era de 10 años y, mayores de 20 años, sólo cuando se requería de alguien para algún oficio².

En 1754 el siguiente obispo, don Francisco de San Buenaventura Martínez de Tejada, durante su visita al colegio, refrenda las constituciones, manteniendo la clausura. Por documentos escritos en su gobierno sabemos que encontró el colegio con más educandas de las que podían sustentarse y además de entre 2 a 80 años, ordenando acatar las constituciones, lo que nos indica al tratar de explicar los hechos, que no necesariamente se obedecían las órdenes³. La pregunta que un historiador se debe hacer en estos casos es ¿por qué? La respuesta creímos encontrarla en las finalidades del colegio que resultaban de gran utilidad social, en su época. El colegio

² AHAG. Sección: Gobierno, Serie: Obras pías 1780 – 1805. Caja 2. Exp. 1730 – 1802. *Constituciones...* ff. 1 v. – 2. Puntos 3 y 4. El Colegio de San Diego de Guadalajara, en principio no tenía clausura, pero le fue impuesta por el obispo Diego Camacho y Ávila (1704 – 1712), cuando cambió de nombre. [Dávila Garibi, J. Ignacio *Op. cit.* Tomo tercero, 1. pp.186 – 187].

³ AHAG. Sección: Gobierno, Serie: Obras Pías 1730 –1805. Caja 2. Exp. 1799. *Carta Informe de don Manuel Gutiérrez al obispo Antonio Alcalde, 12 de abril de 1774.* ff. 9 – 9 v.

tenía por objeto “la educación de las niñas, principalmente las desamparadas, en todas las virtudes morales o cristianas” y el de “criar, formar e instruir a las niñas en todo género de virtudes humanas y civiles”. Tales dos “grandes fines de la perfección cristiana y civil” era para el “mayor bien de las niñas”, para “aliviar después a sus maridos e hijos si los tuvieran, y saber asimismo gobernar sus casas y criados, si los tuvieran”, por lo que debían aprender “todas las posibles civilidades femeniles proporcionadas a su sexo, aunque [fuesen] las más bajas. Así, el Vicario, la Madre Rectora y las Maestras debían instruir las y dirigir las hacia tales fines, el primero “por dentro” y las segundas “por fuera”. La distribución del tiempo se daba entonces como una Regla a seguir⁴. Estas finalidades explícitas demuestran que el colegio estaba dirigido, fundamentalmente, a las jóvenes sin recursos, a fin de que fuesen más deseables para el matrimonio.

No sólo estaba decretada la clausura, sin que ésta incluía el “vivir apartadas de las comunicaciones de afuera”. De ninguna manera podían salir a la puerta, sino al vestíbulo o Locutorio y sólo a ver a sus padres “u otras íntimas personas de sus parientes”, y aún esto, muy rara vez, y en esos casos, “escuchando la Portera”, costumbre característica de los conventos femeninos. Las visitas, moderadas, eran permitidas sólo “de aquellas personas honestas de que una honrada doncella puede ser visitada delante de su madre y nada más”.

Nadie en el colegio, podía tener en su poder, “ni menos leer, Comedia ni novela, ni versos profanos” bajo pena severa. Ninguna podía tampoco, tener para ella misma, “tintero, ni recado de escribir”, ni recibir o leer regalo, carta o cosa alguna “aunque fuese de sus padres”, ni escribirles, si nos dando antes aviso a la Madre Rectora, por cuya mano debía entrar y salir cualquier tipo de cosas al colegio. Con su permiso, podía entonces la colegiala “recibir, o leer y responder”. Aún más, si alguna sabía de otra y no la denunciaba era igualmente sancionada. Así como el Vicario señalaría los confesores idóneos para las colegialas, debía indicar qué libros “solos y no otros” pudieran leer, tanto espirituales “como otros que les puedan instruir, en lo humano recrear y honestamente divertir”⁵.

⁴ AHAG. Sección: Gobierno, Serie: Obras pías 1780 – 1805. Caja 2. Exp. 1730-1802. *Constituciones...* f. 2 v. Punto 8.

⁵ *Idem*. ff. 3-3 v. y 6. Puntos 14, 15 y 42.

Las internas se levantaban a las 6 y cuarto de la mañana, todos los días, incluidos domingos y días festivos y debían dormirse a las nueve y media de la noche. Tenían dos horarios, uno de invierno y otro de verano. El de invierno regía desde el 1º de octubre hasta marzo – abril, el día de la Pascua de la Resurrección, el de verano regía desde Pascua al 30 de septiembre. La diferencia entre ambos horarios era que en verano se levantaban media hora antes, recorriéndose todas las actividades si bien modificando el tiempo para algunas: en las mañanas rezaban únicamente durante media hora y después del desayuno en el cual usaban sólo una hora; trabajaban 3 horas, y quizá para mantenerlas ocupadas, las Constituciones aclaran que en verano, “acabada la labor barrerán todas, una pieza y un corredor”, alternadamente, de modo que cada cuatro días quedaba barrido todo el colegio. Además, en verano no había recreación, lo cual induce a pensar que podría deberse a que se cuidaban el cutis del sol dado que aún no se pensaba en ejercicios al aire libre, sobre todo para las mujeres; dedicando ese tiempo para sus menesteres personales. Luego volvían a trabajar durante dos horas y media, media hora más que en invierno. De 5: 30 a seis de la tarde, rezaban el Rosario y descansaban luego media hora antes de utilizar otra media en hacer examen de conciencia y preparar sus oraciones particulares. Luego, de 7 a 8 de la noche, descansaban en sus aposentos antes de ir a la capilla a rezar la Letanía de la Virgen de 8 a 8:30 y pasar al refectorio a cenar durante una hora. En verano, después de cenar, de 9:30 a 10 de la noche, regresaban a la capilla a dar gracias y después se acostaban a dormir⁶.

Como puede verse el colegio servía para salvaguardar la doncellez más que luchar contra la ignorancia de las colegialas. Ante tanta prohibición es de suponer que había infractoras. ¿Cuáles eran, entonces, los castigos más severos? Al tratarse de mujeres, los castigos eran: avergonzarlas ante las demás; ponerlas hincadas durante la comida en el refectorio; comer en medio del refectorio, solas, en un banquillo; y, privarlas de su ración de chocolate por los días que le pareciese a la Rectora. Y si después de tres veces, alguna no se enmendaba, sería expelida del establecimiento. Sin embargo, resulta notable que se aclare en las Constituciones que se

⁶ AHAG. Sección: Gobierno, Serie: Obras pías 1780–1805. Caja 2. Exp. 1730-1802. *Constituciones del obispo, don Juan Gómez de Parada, septiembre 20 de 1741*. ff. 4-6.

proponen los castigos anteriores, por ser “fáciles de imponer sin cólera de los superiores, y ser más eficaces para corregir los defectos, y porque en menor cantidad [...] se impone con gran provecho a los defectos o culpas ligeras de las niñas, que si se dejan sin ningún castigo con sólo reñirlas, pasan a ser costumbre, y causar muy graves y perjudiciales defectos”. Por ello, la Madre Rectora debía “exforzando con halagos, consejos y castigos a las colegialas” a la puntual observancia de las reglas prescritas, y en casos de reincidencia, debía avisar al Vicario, y en casos graves, éste al señor obispo⁷.

Al mantenerse la clausura, se precisa qué personas podrían entrar al colegio: el padre confesor, el Médico Cirujano, el barbero y aquellos operarios que fueren necesarios para introducir y llevar alguna carga, cuyo peso fuese excesivo para las niñas, o criadas. Y ello, acompañados siempre de la Rectora o vicerrectora hasta que salieran a la calle. De ahí que quedase terminantemente prohibido que las niñas platicasen en la puerta, y sólo por casos de “extrema necesidad” podrían hacerlo en el Locutorio, con la Escucha presente, para ver a sus padres o tutores, por espacio de quince minutos. La visita o Reja, sería únicamente en los días festivos, pudiendo asistir “sólo los padres de las niñas, hermanos o parientes hasta en cuarto grado, desde las 4 hasta las 5 ½ de la tarde”, presente la Escucha para informar luego a la Rectora de lo que allí ocurriera. Incluso los confesores sólo podrían estar en el Torno o entrada el tiempo necesario para tomar chocolate o algún refresco, “sin pasar a conversación alguna”⁸.

Ya para 1774, el Colegio de Niñas de Zacatecas contaba con una escuela de primeras letras adonde acudían niñas externas a aprender a leer, escribir, contar, doctrina cristiana y labores femeninas. Aunque desconocemos cuándo empezó a funcionar esta escuela, suponemos que fue a mediados del siglo XVIII, al igual que en los conventos de Jesús María y el de Santa María de Gracia, así como el Beaterio de Santa Clara, todos en Guadalajara, los cuales también tuvieron escuela pública para niñas⁹. ¿Ven por qué es necesario ubicar el contexto de un problema de investigación?

⁷ *Idem*. ff. 2 v.-4. Puntos 9, 12 y 19.

⁸ AHAG. Sección: Gobierno, Serie: Obras Pías 1730-1805. Caja 2. Exp. 1799. *Disposiciones...* 1º de abril de 1776. ff. 5 - 6 y 28 v.-29; y, AHAG, Sr. Antonio Alcalde, 1776. f.5.

⁹ Castañeda, Carmen *La Educación en Guadalajara durante la Colonia 1552 - 1821*, Guadalajara, El colegio de Jalisco - El Colegio de México, 1984. pp.99-101 y 108 - 110.

Durante la larga existencia del colegio de niñas de Zacatecas, éste siempre estuvo sobre poblado y no todas las colegialas pagaban, unas por morosas y otras porque no tenían y así el colegio se fue quedando sin propiedades, a veces por abuso de los mayordomos y otros por haberlos vendido ante la necesidad. Sin embargo, también recibía donaciones de algunos benefactores, pues en 1804 tenía aún 45 casas, 5 sitios, un cuarto y un sótano¹⁰. Pero ¿cuáles eran los ingresos y en qué gastaban? De la revisión de cuentas realizada por el Comisionado Gutiérrez a la Rectora Carrasco podemos saber que en el mes de octubre de 1774, habían entrado sólo \$34 de colegiaturas, \$32 de las casas de alquiler que poseía el Colegio y \$8 de unos “trabajos de manos”; además de \$10 al mes que daba “de limosna la casa del Sr. Borda”. Y esos cortos ingresos se destinaban a comprar: carnero, carne de vaca, carne de puerco, pan, tortillas de maíz, atole, velas, cacao con canela y azúcar (“para las señoras de paga”), manteca, chile, frijol, verduras, leña, especias, paño, bateas, y el chocolate sin canela, de toda la comunidad, se compraba con la limosna del señor Borda¹¹. Es decir, que realmente los gastos eran para el sustento de la comunidad. Tan precaria situación hizo que más de un obispo, como el señor Alcalde y Barriga, les diese, en ocasiones, parte de sus ingresos como limosna.

Por fin, hacia finales del siglo, en 1796, visita el colegio el obispo Ruiz de Cabañas, hombre ilustrado y con ideas modernas y deroga la clausura “por no [haber] motivo alguno” para ella, pues el obispo acuerda, “que jamás se reputé por Casa religiosa, beaterio, o cosa semejante, sino que sea y se llame, como lo es en la realidad, Casa o Colegio de Educación”. Por lo que solamente se requería “un honesto y honrado recogimiento de la Superiora, Maestras y Niñas”, impidiendo la entrada al colegio sólo a las personas que “por su edad, conducta y mala condición” pudiesen perjudicar su buen nombre. Además, debido quizá a muchos problemas habidos con los últimos mayordomos por malversación de bienes (incluso hubo uno que desvistió a la imagen de la virgen de la capilla, y la desalhajó, so

¹⁰ AHAG. Sección: gobierno, Serie: Obras Asistenciales 1804- 1826. caja 2. Exp. 1804. *Pa-peles que tratan de la manifestación de fincas del colegio de los un mil Angeles Marianos de la ciudad de Zacatecas*.

¹¹ AHAG. Sección: Gobierno, Serie: Obras Pías 1730 – 1805. Caja 2. *Carta informe al Obispo Alcalde*. ff. 19 – 19 v.

pretexto de reparaciones) nombró a una Junta de notables vecinos para que administrasen y gobernasen el establecimiento, iniciando así la secularización del colegio. La Junta debía funcionar “por el bien de la religión, de la Patria y de la sociedad”. Y debía ver los informes del Capellán vicario para resolver lo más conveniente “para el bien y felicidad” del colegio, consultándolo y avisándole de todo para determinar lo que pareciese al episcopado¹². Y antes de despedirse, el obispo promete prescribir “un Plan completo de educación y gobierno” recomendando decorar “de memoria e inteligencia” a las niñas y para eso, utilizar el catecismo del Padre Fleuri cuidando de que se criasen “en las civilidades propias de doncellas de honor sólido y verdadero, y aún en los ministerios propios de casa y gobierno, cuyo conjunto de circunstancias las formará unas señoras completas que con el tiempo puedan enseñar y mandar, con fruto de cuanto se ofrezca perteneciente a su sexo en una casa bien regida. La educación para la mujer seguía siendo para su preparación al destino que su sexo le imponía. Así, la Junta redactó nuevas constituciones en 1796, teniendo horarios distintos pero con las mismas actividades para invierno y verano. De inicio la hora de levantarse sería a las 6 de la mañana; con más tiempo de descanso y un poco menos rigor en todas las actividades, lo cual se comprende ya que los miembros de la Junta eran seglares. Mas como éstos debían también asumir los gastos del colegio, entre 1798 y 1804, la Junta desaparece¹³.

Sin embargo, el colegio permaneció funcionando y en 1820, conforme al padrón parroquial de Zacatecas, el Colegio de Niñas contaba 30 colegialas, mientras la ciudad y su jurisdicción tenía alrededor de 24,000 almas¹⁴. Los Mil Ángeles Custodios fallaron, sin embargo en velar a las

¹² AHAG. Sección: Gobierno, Serie: Obras pías 17801805. Caja 2. Exp. 1730 – 1802. 5 de noviembre de 1796, obispo Juan Cruz Ruiz y Cabañas. f. 8 v. Ordenanzas 4ª y 5a.

¹³ AHAG. Sección Gobierno, Serie Obras Asistenciales, 1758–1892. Caja 1. Exp. 1730. 1802. *Sobre las Juntas que se han formado en orden al buen gobierno del colegio de Niñas de los un mil ángeles marianos de la ciudad de Zacatecas. Aquí las Constituciones de dicho Colegio.* ff. 9 v. – 10.

¹⁴ AHAG. Sección: Gobierno, Serie: Padrones, Caja 70. Exp. 11 *Padrón parroquial de la Ciudad de Zacatecas, siendo Cura Rector el Sr. Br. don Manuel Cerviño, Año de 1820*; AHAG. Sección: gobierno, Serie: Obras Asistenciales 1804- 1826, caja 2. Exp. 1804 - 1826. *Informe del Señor Mayordomo de sus cuentas desde que inicio por el año de 1825 hasta 34.*

colegialas porque, finalmente, por falta de recursos el colegio cerró en 1859, en plena época liberal, después de ciento treinta y ocho años de existencia! Soportó las reformas borbónicas, la secularización, la formación de Intendencias, la Independencia, la formación de la República, la transición, en fin, del antiguo régimen hasta el triunfo del liberalismo y la separación del Estado de la Iglesia. ¿Cómo explicar esta duración? Por la demanda que siempre tuvo, una respuesta segura es que satisfacía una necesidad social. En un tiempo donde la mujer sin dote estaba casi condenada a quedar soltera, los colegios las dotaban de un capital de aprendizajes que podía, en muchos casos, suplir la dote, preparándolas para cumplir su papel social al frente de una familia.

De aquí podemos sacar otros aprendizajes, si comparamos esa educación con la que recibe la mujer mexicana actual. Espero se interesen en ser historiadores educativos, que es parte del quehacer de un pedagogo profesional.

Desafíos de la docencia de lo sociohistórico en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional

David F. Beciez González

Breve aclaración:

Las siguientes son una serie de reflexiones que tienen que ver más con revisión crítica de hacer la docencia día a día en este espacio educativo a partir de un ejercicio a la hora de trabajar con contenidos sociohistóricos, más que referentes complejos del saber, son una serie de considerandos a ir llenando con los ingredientes que cada uno de los sujetos de aprendizaje en las aulas de a deveras, tendrían que dar confirmación que de lo que aquí se habla, no sea sólo una mera especulación, una confesión o simplemente una forma escéptica de acercarse al fascinante mundo de ejercer la docencia de lo sociohistórico

Cada que da inicio un curso que tiene que ver con ejercer la docencia a nivel superior en un ámbito distinto al de los profesionales de la Historia, de inmediato valdría la pena preguntarse, entre otras muchas cosas: ¿Cómo hacer que el desarrollo de contenidos para gente ajena a lo histórico se interese?, ¿cómo hacer posible que lo asocien con la ineludible realidad contemporánea que les ha tocado vivir?, ¿cómo hacerlo de una manera distinta, que interpele, que le diga algo de manera creativa, interesante a quien no “se salvó” de cursar un contenido que si para los especialistas es crucial, lo es más en todo profesional de cualquier disciplina, pero, en este caso específico para un futuro profesional de la educación?

Otro plano de preocupaciones tiene que ver con los materiales que se van a utilizar, por una razón que desde luego viene de la educación positivista que hoy en día permea a los modelos docentes de educación superior, se apela única y fundamentalmente a la lectura como una forma de garantizar que la información está siendo recibida a los alumnos. Como fuente de conocimiento, la lectura es sin duda una formidable herramienta para tener acceso a fuentes del saber, pero no es única ni infalible, por ello el preocuparnos por hacer descansar en el material bibliográfico exclusivamente la forma de sistematizar y conocer un hecho histórico, un acontecimiento, a ratos se vuelve una gran limitación.

Al seleccionar lecturas para gente no interesada de *motu proprio* en el discurso histórico, generalmente se hace con una preocupación que parte del interés unilateral del historiador, del economista, del antropólogo, de filósofo, en suma de quienes se hacen responsables de contenidos socio-históricos, pero no siempre está en el interés de los seleccionadores de las lecturas el nivel cognitivo, de comprensión de los estudiantes. Eso que ya es importante que no aparezca en la bibliografía que acompañan a planes y programas de estudio lo es más porque, los perfiles de ingreso y de egreso no juegan un papel definitorio a la hora de impartir un curso para futuros profesionales de la educación como es el caso de una institución como la Universidad Pedagógica Nacional.

De igual manera, pareciera ser que se apuesta únicamente a que las estrategias de trabajo sean sobre todo con las exposiciones de los profesores (en el mejor de los casos) cuando no se reparte el temario entre los alumnos (caso extremo) y se les deja que ellos “expongan”, en equipos los diferentes temas del programa.

Difícilmente a nivel universitario se reparte al inicio de cada curso, el programa de trabajo de un profesor a los alumnos, generalmente no se les dice cuáles son, los objetivos, los contenidos, menos aún se les hace saber explícitamente en un escrito, cuáles serán las estrategias que el profesor llevará cabo durante el desarrollo del curso para lograr aquellos.

A la hora de desarrollar las jornadas de trabajo, de clase tras clase, de manera constante se interpela y se hace tabla rasa a los alumnos conocimientos de los alumnos acerca de varios temas, de varias problematizaciones, de varias lógicas de la lectura, de varios niveles de análisis y síntesis, de participaciones que nos hacen una y otra vez descubrimos

en las grandes ambiciones de la docencia, al demandar todas estas competencias (como hoy se dice) a los alumnos y no siempre hemos sido claros de prepararlos desde las sesiones de trabajo con nuestra docencia para enfrentar los desafíos que implica el conocimiento histórico en el mundo contemporáneo.

En otro plano, es muy difícil abrir espacios académicos para compartir entre pares que se dedican a la docencia de lo sociohistórico, los alcances y limitaciones de la práctica docente diaria. Por supuesto que no es privilegio de sólo esta disciplina, el recuento podría alcanzar a la mayoría de otras materias, asignaturas o campos del conocimiento.

Hay un tema vedado, prohibido del que generalmente no se habla en los ámbitos de la docencia a nivel universitario que es el de la evaluación de las docencias. Es un desafío encontrar de manera colegiada y con la participación de los estudiantes, formas de valorar lo que hacemos, cómo lo hacemos y desde dónde lo hacemos de manera sistematizada. Lo poco que se conoce de la evaluación de la práctica docente, es por investigaciones personales y no de manera institucional generada por pares eso que ya es grave y de consecuencias alarmantes, lo es más cuando en la docencia de lo sociohistórico no siempre tenemos referentes acerca de cómo se trabaja de mejor manera a la hora de dar cuenta del conocimiento de los alumnos acerca de lo que ocurre en el país y en el mundo, en un campo tan necesitado y en una tendencia de los grupos dominantes por hacer aparecer como secundario a las ciencias sociohistóricas que es sin duda como la infraestructura analítica en un profesional de la educación para tener elementos para comprender el mundo que le ha tocado vivir.

Las miradas evaluatorias, sistematizadas de los estudiantes hacia cómo nos miran en nuestras docencias, hay que decirlo, es un ingrediente fundamental para crecer profesionalmente como profesores, pero también para ellos, el hacernos aprender a valorarlos con sus miradas críticas, les permite valorarse, pero indudablemente también a nosotros, para mirarnos en los ojos de ellos, para no venderse mutuamente simulaciones a la hora de construir aprendizajes.

La otra dimensión de la evaluación hacia los alumnos es un asunto por demás interesante de revisar, de abrir los espacios para su comprensión, generalmente se hacen exámenes para saber si se cuenta con la información y de entre ellos destacan las exposiciones y el poner por escritos

los testimonios de lo que varios autores y el maestro han dicho sobre la información pacientemente anotada en los cuadernos de los alumnos o en las infalibles fotocopias, subrayadas una y otra vez, año, tras año. Esto es repetir y repetir, es decir memorizar y repetirlo para dar certezas. ¿Y no habrá otras formas más creativas más verosímiles, más útiles, más que tengan que ver con el mundo de a de veras a la hora de valorar aprendizajes?, más que acusación hacia otros docentes es una pregunta de verdad a la que urge responder a todos.

En nombre de la libertad de cátedra se cometen tantas omisiones, evasiones, impunidades de la que es sumamente difícil dar cuenta de ellas, el asunto es que todos nos damos cuenta de lo que ocurre en estos niveles, somos concientes que pasan en los espacios universitarios, pero pocos esfuerzos llevamos a cabo para que esto se vaya transformando, es muy complicado hacer las diferenciaciones, de cuándo es una práctica cultural en las formas de ejercer la docencia, cuándo es práctica social, cuándo es responsabilidad institucional, cuándo de un plano concreto que es el individual, ante uno no hay escondrijos infalibles, los alumnos transmiten claramente cuándo un contenido no quedó claro, cuándo fue un maestro el responsable, cuándo lo fue una línea disciplinaria, cuándo son ellos; de lo que si no hay duda es de los terribles costos sociales, en la participación de una cultura por el interés de lo sociohistórico, ello lo hemos padecido todos.

Para no describir sólo el Apocalipsis del terreno devastado en el ejercicio docente de la educación superior es necesario reconocer también que experiencias exitosas sistematizadas –que ya hay–, en la forma de enfrentar el conocimiento con alumnos de educación superior desde lo sociohistórico lamentablemente todavía hay rezagos en su difusión y apenas se conocen de voz en voz, o en revistas especializadas de circulación muy restringida o esporádicamente en algunos eventos entre profesionales de la docencia o de la investigación educativa a nivel casi de erudición.

Hay ya cada vez más de manera frecuente el conocimiento por otras docencias que aspiran a transformar todos esos grandes huecos a la hora de construir aprendizajes a nivel universitario que en la cotidianidad se enfrenta incluso cualquier docente de cualquier otra disciplina.

Por otra parte de manera constante, es imprescindible mencionarlo que para un profesional de la docencia universitaria en el campo de lo sociohistórico es estar actualizado; en varios planos por supuesto, los hallazgos

que se tienen en la investigación socio-historiográfica, los acontecimientos mismos de cada día, las formas tan versátiles en que nos llega información, la celeridad con que nos llega, vuelven imperativo mantenerse no sólo informado, sino vigente, a la hora de encontrar formas de hacer crear y recrear el conocimiento histórico en los espacios del saber universitario.

En ese mismo sentido todavía no se vuelven práctica común cuando se habla de contenidos sociohistóricos, el conducir a los alumnos a mirar y explorar los espacios de construcción de aprendizajes, fuera del *campus* universitario, no siempre se les orienta y acompaña para que se acerquen a los espacios donde se puede visualizar la concreción de los grandes problemas nacionales que indudablemente están asociados al devenir histórico y educativo de nuestro país y del mundo. Así las visitas a los museos, a las salas cinematográficas, a los espacios urbanos complejos, a los desarrollos arquitectónicos, a los internados de niñas y niños menores infractores, a los espacios de los niños de educación especial, a los niños de la calle (en situación de calle dirían los clásicos del tema) a la observación directa de la geografía física y humana y otras ciencias que permiten ver de manera más integral, más interdisciplinaria a nuestra materia de trabajo, procesos a los que necesariamente tendrán que acudir con un objetivo didáctico bien claro y entendido con una estrategia educativa que aclare el porqué y para qué se lleva a cabo esa actividad dentro de una estrategia general de trabajo de un curso.

El mundo está cambiando, eso que es una frase del sentido común no basta pronunciarla para dar cuenta de la complejidad que demanda las explicaciones acerca de en qué cambia, cómo y sobre todo porqué, en eso no hay sólo certezas sociohistóricas, hay también verdaderos bancos de niebla ya no sólo para los alumnos, sino incluso para quienes son profesionales del saber de la historia. Por ello la urgencia del trabajo *inter y multidisciplinario* a la hora de caminar estrategias de trabajo con y para estudiantes de nivel superior.

No es fácil hablar de versatilidad creatividad, de miradas críticas, de trabajo colegiado cuando hoy en día las condiciones laborales han deteriorado seriamente el trabajo académico universitario, el desgaste por la búsqueda de puntos para las becas, los dobles o triples trabajos vuelven muy complicado aspirar a la creación y construcción de otras docencias, pero ello jamás será justificación total para no arriesgar más por prác-

ticas docentes más cerca de las necesidades e intereses de los alumnos universitarios.

Por paradójico que pueda resultar, en una institución especializada en ciencias de la educación como lo es la Universidad pedagógica nacional, aquí, no necesariamente se practican docencias mayoritariamente vanguardistas, críticas, lamentablemente aquí se producen y reproducen docencias heredadas del siglo XIX y quizá más atrás.

Resumiendo en este plano, digamos que habrá calidad en la educación cuando se logre formar algunas capacidades generales de la inteligencia para pensar por cuenta propia, de modo lógico, crítico e imaginativo; y se formen además los valores necesarios para la vida democrática y ciudadana.

Habrà que asumir que si se está por una concepción del aprendizaje desde el constructivismo, –que es el sustento en donde pretenden descansar estas reflexiones–, se hablará de él como una posibilidad de construcción de aprendizajes a nivel superior, ésta se entiende como un proceso de construcción interno, activo e individual. El desarrollo cognitivo supone ya en el plano de la educación superior, la adquisición sucesiva de estructuras mentales cada vez más complejas; dichas estructuras se van adquiriendo evolutivamente en sucesivas fases o estadios, caracterizados cada uno por un determinado nivel de desarrollo.

La idea central, es que cada alumno en este nivel educativo, ya es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, análisis, discriminación, postura ética, política y de elaboración del conocimiento pero existen también otros fuera de su alcance que pueden ser parte de un proceso más amplio para ser asimilados con la participación del docente y de sus pares.

Por todo lo anterior es importante que tanto los niveles educativos y la educación superior no sen la excepción cuando se fijen nuevas metas y modalidades del aprendizaje por tanto se propone lo siguiente:

- El aprendizaje y comprensión de lo que ha ocurrido y está ocurriendo se ha convertido en una necesidad lo largo de toda la vida, por lo que lo más importante que se puede hacer en el nivel educativo superior aprender a aprender con otros y de uno mismo.

- Hace falta además ir construyendo entre los profesionales de la docencia una teoría del aprendizaje de lo sociohistórico que esclarezca el nuevo paradigma de aprendizaje y explique, en congruencia con él, los cambios que se proponen en los métodos y estrategias de enseñanza a nivel de la docencia en educación superior.
- El aprendizaje de lo sociohistórico puede ser un espacio abierto, un espacio de comprensión, al que todos están convocados, en donde todos entren, en donde todos pasen, en donde no se separen de la calle, que haya una mayor comprensión del mundo que nos rodea y quizá de una mayor participación desde los diferentes campos disciplinarios en la transformación del mundo.
- Para finalizar hemos de mencionar que antes de aminorar o sobrevaluar la responsabilidad de los docentes en este caso para la educación superior conviene responder a algunas preguntas. ¿Los diferentes modos de enseñar entrañan diferencias en el modo de aprender?, la respuesta contundente es sí; ¿todo tipo de enseñanza facilita el aprendizaje?, es claro que no; ¿la actividad del alumno no guarda ninguna relación con la enseñanza que ha recibido?, no estamos tan seguros de aquí sea, ¿el trabajo del alumno se refleja después realmente en lo que aprende? Es un enigma saberlo.
- Hay que estar ciertos de que la clave está en entender que trabajar en un salón de clase es un asunto de enorme responsabilidad, a él estamos comprometidos. Nos parece que siempre deben quedar claros para profesores y alumnos los objetivos: cognoscitivos, habilidades, de conocimiento, las estrategias entre otros, que aspiramos a construir por que sólo así formaremos a futuros profesionales que aprendan a aprender, a pensar y a razonar a participar; es decir que aprendan haciendo para que luego hagan pensando, en contextos específicos, en donde ellos sean sujetos históricos también, para este país, para este tiempo.

Como dice Carlos Fuentes, ¿puede México estar ausente del proceso mundial de la educación superior, que ha convertido a ésta en base de un nuevo tipo de progreso veloz, global e inmisericorde con los que quedan atrás? Progrese o no México al paso necesario para integrarse a la revolución global de la producción basada en la educación, ¿puede hacerlo sin resol-

ver los problemas de la propia educación en México, de la alimentación y el trabajo de sus grandes mayorías? ¿O estamos dispuestos a relegarlas al olvido, conceder que hay dos Méxicos y que debemos aportarle sólo al México adelantado, integrado al comercio y a la tecnología mundiales, y clausurar para siempre el segundo México, el México de la pobreza, la enfermedad y la ignorancia? (Fuentes, 1997: p. 12).

Fuentes propone a la educación y la cultura nacionales que aclaren, concierten y reúnan, los factores de crecimiento real, no las ilusiones de la juglaría ficticia, para que el país vuelva a reconocerse y recupere la ruta del progreso incluyente y crítico? (p. 23). Afirma que el progreso de hoy no es igual al progreso de ayer, pero opta por convertir las antinomias aparentemente insolubles del mundo actual en desafíos no sólo para la educación sino también para la educación. Culmina aventando los peligros pedagógicos de la globalización con un pensamiento de su maestro Reyes: *seamos generosamente universales para ser provechosamente nacionales* (Fuentes, 1997: p. 21).

Fuera de la aparente candidez que pudieran tener las reflexiones anteriores en donde se hace descansar los esfuerzos de mirar críticamente las docencias y sus planos individuales, colegiados e incluso institucionales, no se pierde de vista en estas líneas que la responsabilidad del estado adquiere también una dimensión fundamental al impulsar su participación desde diferentes niveles.

En esta nueva acepción, se tiene claro que el espacio educacional universitario público, es donde se configuran relaciones sociales secundarias y donde prima el acuerdo más allá de las diferencias entre individuos, colegios académicos, sindicatos de docentes, o grupos sociales, económicos o culturales, o de los antagonismos que se gesten.

El acelerado desarrollo de los programas multimedia educativos y de los escenarios pedagógicos virtuales pone en tiempo presente ofertas y desafíos docentes de todos los niveles educativos que no necesariamente responden a las formas del saber y aprender significativamente y mejor; los resultados de ellos, todavía son una asignatura pendiente, su calidad, su funcionalidad, su toma de identidad para los destinatarios de esos servicios. Licenciaturas, Maestrías y Doctorados virtuales tan demandados hoy en día con sus diferentes formas de ofrecerse, son un enigma educativo que pone en otro plano a la docencia de educación superior y

las explicaciones de cómo cuándo y desde dónde se están haciendo, nos alertarían acerca de el énfasis de la mercantilización y el consumo más que en la calidad de los procesos educativos de universidades públicas y privadas incluso de prestigio.

La pérdida de actualidad de reglas y rituales del sistema educativo tradicional y sus diferentes formas de volverse procesos educativos formales cotidianos, generalmente agrega opacidad a los sujetos que se desdibujan y a los que se están conformando. Esa característica es, en parte, función de la opacidad del conjunto del espacio social, aunque la trama educativa en los niveles educativos, específicos de ejercer la docencia en las licenciaturas y posgrados poco a poco va agregando su propio sentido.

Retos del neoliberalismo para el profesional de la educación

Carmen Margarita Pérez Aguilar

Definir el tipo de profesional que el ámbito educativo demanda, supone abordar el asunto más general de cuál es la función que la educación debe asumir; y ello obliga a volver la mirada al contexto para el cual se debe formar en las aulas. Así, este trabajo aborda dos asuntos centrales: qué caracteriza este contexto; y, en consecuencia, el sujeto pedagógico que desde ahí se perfila.

El inicio del siglo **xxi** está caracterizado por la multiplicidad, ambigüedad o por lo menos polivalencia de significados; reflexionar sobre este contexto confuso es una necesidad en una sociedad en la que se pondera la acción y se soslaya la reflexión, pese a que se constituye en una posibilidad de incidir en la definición del tipo de sociedad que queremos para un futuro a mediano y largo plazo, en el que los problemas de desigualdad e injusticia social sean abordados desde los propios grupos sociales.

GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA

En lo relativo al contexto es necesario iniciar con el proceso de globalización económica:

La desaparición del bloque socialista supuso cambios económicos, ideológicos y sociales que permitieron un mayor auge

del pensamiento occidental capitalista, basado en la competitividad del mercado y el desarrollo tecnológico, con el fin de lograr un avance en los países de una economía desarrollada y emergente.

Este panorama enfrentó a la sociedad con una nueva forma de vida y de pensamiento; pero sobre todo obligó a países con una economía en desarrollo, a implementar medidas de apertura de mercado en todos los sectores y por consecuencia a crear tratados comerciales con diversas naciones.

Así, “la Subordinación real del planeta al capital acontece, cuando este extiende sus intereses productivos (extractivos y, posteriormente industriales) a través del globo integrándolo en un sistema internacional de división y apropiación del trabajo, cuyo corolario es la globalización de la sociedad como lo explica Choamski”... (García, 2001: 17).

La postmodernidad

Por otro lado, es verdad que la vida social y cultural que se vislumbra en el inicio del siglo XXI, parece marcada por características específicas que constituirían el síntoma más evidente del paso a una nueva era: La postmodernidad. No obstante que si se analizan esas características lejos de encontrar una transformación radical respecto al modelo social anterior, lo que encontramos es una continuidad o consecuencia lógica de la evolución del pensamiento a raíz de los cambios científicos, tecnológicos y comunicativos acontecidos en los últimos años (Lipovetsky 1986: 79-135)

De ahí las críticas a la idea de postmodernidad, cuyos planteamientos son manifestación de las posibilidades de la propia razón defendida por la ilustración para reflexionar sobre sus propios procesos de desarrollo (Habermas 1982). Por ello, referirse a la postmodernidad puede ser un obstáculo para comprender la naturaleza e implicaciones de nuestra era.

Como señala Giddens (1993: 56-57) las transformaciones ocurridas en el mundo deben verse más bien como resultantes de la autoclarificación del pensamiento moderno, en tanto que los residuos de la tradición y visión provincial se disipan. No hemos ido más allá de la modernidad, sino que precisamente estamos viviendo la fase de radicalización.

Lo que sí aparece claro es que existe un alejamiento de los presupuestos de la ilustración, sobre todo en lo relativo a la reformulación de los modos de pensar y de actuar de esa etapa; frente a los que se abanderó una nueva etapa como moda intelectual en la que parece afianzarse un contexto que moldea a los sujetos y las instituciones, las prácticas y sus representaciones asignándoles significados funcionales a una economía de mercado.

Si bien no es posible hablar de una ideología, en el sentido de una visión postmoderna coherente y completa del mundo, sí es perceptible que los niños, adolescentes y jóvenes de hoy han nacido en una revolución cultural y tecnológica que contextualizará de manera distinta sus hábitos ante la vida, permitiéndoles percibirla desde una óptica de unidad y simultaneidad francamente inéditas.

En este sentido, el concepto de postmodernidad, más que explicar los procesos de cambio y la multiplicidad de sentidos, puede ser válido como eje para aproximarnos a comprender las constantes que rigen los procesos; esto es, el sentido global de las transformaciones, así como la forma de concebir el mundo de esta época. El elemento del cual es posible partir para comprender la postmodernidad se sitúa en la idea de la modernidad, ya sea como continuidad, superación o contrapartida.

La modernidad, basó su proyecto en la razón y el progreso, una fe absoluta en la capacidad humana de avanzar hacia un futuro más justo e igualitario. Así, la vida humana se fundamenta en la creencia de la universalidad de la razón, el progreso histórico como producto del avance científico y tecnológico, la educación ciudadana como la posibilidad de construcción de un mundo más igualitario. Asimismo, el pensamiento moderno asumió los valores de la emancipación y autonomía personal, la verdad, la bondad y la belleza; principios que fueron asumidos por los ciudadanos y como ideales de las acciones de los estados.

No obstante reconocer que el mundo ha avanzado con relación a los valores antes señalados, así como términos de los derechos humanos y ciudadanos en general, como apunta Romero (1998: 8), también ha tenido que ir soportando la realidad sistemática y repetitiva de hechos dramáticos como las guerras, los fundamentalismos, los desastres ecológicos, la radicalización extrema o el debilitamiento de las ideologías, la victoria de la «tecnociencia capitalista», las desigualdades económicas

cada vez más drásticas entre Norte y Sur, entre ricos y pobres, el racismo, la xenofobia.

Retomemos la afirmación Eduardo Galeano en relación con la condición actual de la vida del ser humano y el mundo:

Nunca el mundo ha sido tan desigual en las oportunidades que brinda, pero tampoco ha sido tan igualador en las ideas y las costumbres que impone. La igualación obligatoria, que actúa contra la diversidad cultural del mundo, impone un totalitarismo simétrico al totalitarismo de la desigualdad de la economía, impuesto por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otros fundamentalistas de la libertad del dinero. En el mundo sin alma que se nos obliga a aceptar como único mundo posible, no hay pueblos, sino mercados; no hay ciudadanos, sino consumidores; no hay naciones, sino empresas; no hay ciudades, sino aglomeraciones; no hay relaciones humanas, sino competencias mercantiles.

De lo anterior podemos concluir que lejos de resolver los problemas propiamente humanos, la modernidad a originado o por lo menos agudizado problemas para los que no se han encontrado respuestas satisfactorias; frente a lo que se han ido abriendo paso alternativas, con un discurso cuyas señas de identidad no son más que la discontinuidad, la diversidad y la incertidumbre.

La emergencia de discursos alternos, cuestiona los metarrelatos de la modernidad, por su pérdida de capacidad explicativa y legitimidad; así, se cuestiona la idea de progreso, ya que la historia no es ascendente o lineal, sino asincrónica y discontinua, con múltiples direcciones y márgenes de incertidumbre respecto al futuro. Como consecuencia, se ataca la idea de “vanguardia”, porque no existe un grupo que pueda adjudicarse la interpretación racional de la historia, dado que no existe una linealidad histórica. Otro elemento del discurso moderno es la idea de la integración modernizadora, con la que se justificó la utopía ilustrada e industrialista que se asumió como base para el desarrollo. Y finalmente, aparece la descalificación de las ideologías, entendidas como utopías.

De modo que la modernidad ha perdido fuerza legitimadora al carecer de capacidad explicativa; los factores que han contribuido a tal situación son expresados desde distintas lógicas, entre las que sobresalen:

- El sujeto pierde centralidad en el modelo de desarrollo dominante, el cual pone énfasis en los intereses económicos y en la lógica del mercado, con repercusiones mayúsculas en el plano de los valores que guían el actuar humano.
- Los paradigmas en las ciencias exactas y sociales, son sometidos a críticas y transformaciones radicales, frente al reto de construir explicaciones a los problemas actuales de la realidad; en la tensión que supone responder a las demandas de conocimiento desde la lógica económica dominante.
- Como consecuencia de estas demandas del modelo económico al desarrollo científico, se produce la despersonalización del saber, ya que pierde el sentido social de contribuir al bienestar humano para convertirse en insumo de los procesos productivos.
- Asimismo el avance tecnológico posibilita el desarrollo de procesos y la producción de objetos múltiples, situación que diversifica las formas de vida de los grupos sociales, al someterlas a prácticas cada vez más flexibles, complejas y cambiantes.
- El avance y esplendor de la cultura informática promueve la proliferación de signos y lenguajes que rompen el modelo de racionalidad única, de modo que la realidad puede ser vista desde distintas perspectivas; lo que paralelamente se traduce en la multiplicación de la información a niveles de total inconmensurabilidad.
- Este avance tecnológico en las telecomunicaciones y la informática se traduce en la desaparición de las fronteras nacionales y las identidades regionales que quedan totalmente al margen con el paso vertiginoso de las comunicaciones.

Es por ello que la postmodernidad declara la obsolescencia del ideal de progreso, de la razón histórica, de las vanguardias y de la modernización integradora, de las ideologías y de las utopías, que abanderaba la modernidad; proclamando a cambio "...la exaltación de la diversidad, el individualismo estético y cultural, la multiplicidad de los lenguajes, formas de expresión y proyectos de vida, y el relativismo axiológico. La vaguedad de esta propuesta no inquieta a sus portadores, pues encaja perfectamente con la idea de la indeterminación respecto al futuro que, para la sensibilidad

postmoderna, marca el compás de los tiempos” (Hopenhayn, citado en Quijano y otros, 1988).

En este proceso de transformación la revolución de las tecnologías de la información ha jugado un papel fundamental, ya que gran parte de los intercambios con el entorno aparecen ahora mediados por alguna tecnología, lo que hace que la interacción dependa más de los esquemas simbólicos y la percepción visual que de la motora como apunta Romero (1998: 13) esta revolución abre las puertas a un nuevo tipo de ciudadano con nuevos hábitos y valores sociales, nuevos intereses y formas diferentes de sentir e incluso pensar.

De ahí que si bien es pertinente integrar los medios de comunicación en los procesos educativos, sea necesario también reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, la información que transmiten.

La sociedad del consumo y el bienestar

Este proceso de transformación acompaña el cambio radical que las formas de producción y de consumo han operado, sobretudo de la segunda mitad del siglo xx a la fecha; ya que si bien el rasgo característico de la sociedad industrial fue la producción que dependía de las necesidades y demandas sociales; ese rasgo se ve radicalmente trastocado con la producción en serie. Ya que dicha producción ha obligado a estimular y fomentar la demanda de los sujetos sobre los productos para asegurar su propia expansión, e incluso su misma supervivencia.

Así, la producción en serie, supone la creación de falsas necesidades, suplantando la funcionalidad de los objetos de consumo a través de la publicidad y la moda (estrategias con las que los medios de comunicación cobran centralidad); las cuales se orientan a crear una atracción sobre los objetos de consumo, la cual trasciende la racionalidad y se ubica más a nivel de la posesión de los objetos que de su uso, por lo que se explica más en función de una ubicación o prestigio social en el contexto.

La sociedad del consumo estaría así perfilada por:

- a) *La industrialización y producción en serie*, lo que va desplazando mano de obra al descansar sobre el uso de innovaciones tecnológicas, en ultimas fechas la robótica e informática. Al mismo tiempo ese desplazamiento del proceso productivo permite que grandes grupos sociales orienten su energía al consumo, como el fetiche que garantiza la realización prometida por los medios de comunicación.
- b) *La supremacía ideológica de la sociedad del bienestar*, en el terreno ideológico, la sociedad de consumo se convierte, en palabras de Pérez Tornero y otros (1992: 27), en la mitificación del bienestar, que llega a convertirse en el ideal máximo “lo mejor es lo más fácil”, y la realización personal se encuentra en el consumo de los productos que “facilitan la vida. Lo que paralelamente va desplazando las ideas de solidaridad social y los valores colectivos, en beneficio de las ideologías de corte hedonista e individualista, que responden más a las necesidades del sistema productivo, que demanda consumidores compulsivos, que acumulen ansiosamente productos en el llamado «reino de la mercancía».
- c) *La revolución de las comunicaciones*, indisociable a la sociedad del consumo y del bienestar, ya que aseguran la transmisión de informaciones que faciliten y favorezcan el consumo y afiancen éticamente el modelo de sociedad de bienestar. De este modo, los medios de comunicación se constituyen en el pilar de la sociedad de consumo; dado que transmiten informaciones y publicidad de los nuevos productos, crean en torno a ellos toda una lógica de vida al asociarlos a hábitos de conducta, referencias y pautas, estilos de vida... que marcan, como ningún otro elemento, la sociedad contemporánea.
- d) *La era de los signos*. En este entramado sociedad de consumo – revolución de las comunicaciones, es necesario considerar como elemento clave, la apropiación total del mensaje de las formas; esto es, la condensación de los mensajes en el signo, poniendo atención más que en el mensaje en la forma o apariencia. De modo que los signos comunican todo, “lo icónico inunda”, desde diversos medios todos los espacios de la cotidianidad, en lo que Debord (1976) ha denominado como “sociedad del espectáculo” y Lomas (1996) «espectáculo del deseo».

La sociedad de la información

Así llegamos a uno de los fenómenos que explican la condición actual de nuestra sociedad: la sociedad de la información, la cual define de manera muy clara el nuevo escenario de relaciones sociales en que vivimos, un marco de organización que incluye prácticamente a toda la humanidad, a través de redes de información y comunicación, cuya lógica consiste en funcionar de manera universal, a través del «networking global», esto es: la transmisión simultánea, en cadena y globalizada; lo que para Mattelart (1995: 19 y ss.) es una forma de organización del mundo que no sólo incluye a los propios medios, sino también a la circulación e intercambio entre las personas.

Esta forma de organización integra grandes unidades económicas en una lógica de globalización, en el cual se confunden y trasponen los diferentes ámbitos locales, nacionales e internacionales, transformando el sentido de la política y la economía otrora nacionales.

En este proceso se da un cambio central en la idea del ciudadano, cada vez más alejada de principios y valores como la igualdad, la justicia y la democracia. El ciudadano es quien se inserta en el mercado, el ciudadano mundial, al que se dirigen las transnacionales, el desterritorializado, que no se percata de la diferencia entre un país y otro porque en cualquier lugar del mundo las cosas son iguales.

Si en otro momento histórico las ideas de espacio y tiempo permitieron identificar y estudiar comunidades definidas por su identidad, en un espacio físico que delimitaba un territorio y para un momento histórico concreto con un marco legal común, símbolos e instituciones que constituían el marco ideológico de identificación y consenso. Con la globalización se derrumban las fronteras constituyendo espacios desterritorializados en los que es posible encontrar elementos del Primer mundo en el Tercer mundo y algunos del tercer mundo en el Primer Mundo. No obstante esta desterritorialización no supone un “vacío” de espacio sino más bien a una re-territorialización.

Ahora bien, si en el mundo globalizado se impone una sola economía y una única infraestructura tecnológica, no ocurre lo mismo con la cultura, aunque se pretenda hablar de una cultura global. En este plano es más exacto hablar de mundialización como transversalidad que atraviesa

los planos nacionales y locales, cruzando historias diferenciadas y dando origen a vivencias en lo cotidiano, donde no hay oposición entre lo local, lo nacional y lo mundial.

En este proceso de mundialización de la cultura, el mercado, las transnacionales y de modo más exacto los medios de comunicación, se constituyen en las instancias de legitimación cultural por excelencia, en las que se definen normas y conductas, configurando nuevos referentes identitarios, por ejemplo, la juventud: Así, los jóvenes de diferentes lugares del mundo comparten consumos, gustos y prácticas.

No obstante, es necesario reconocer que el proceso cultural que conlleva la globalización no implica homogeneización, antes bien, la sociedad global es una sociedad diferenciada y jerarquizada en la que siguen existiendo los que grupos de poder hegemónicos y los subalternos, de modo que la globalización llega de manera desigual y se fortalece en esa desigualdad.

El papel del profesional de la educación

Por otro lado, en contraste con el papel fundamental que juega la sociedad de la información los medios de comunicación en este proceso globalizador, la escuela ha sido desplazada como el espacio público en el que se definía y construía la ciudadanía, lugar de participación y discusión política (Puiggrós 1995: 48).

Por ello es pertinente preguntarnos en este contexto ¿Cuál es el lugar de las escuelas? ¿Cuál es el nuevo sujeto pedagógico? Y en consecuencia ¿Cuál es el papel del profesional de la educación?

Un tema de central importancia para países como el nuestro es el de la construcción de identidades en la sociedad global; reconociendo que México en la distribución mundial de tareas y mercados es poco significativo, y tiene escasas posibilidades de negociación respecto al consumo y de participación de una “ciudadanía global”, entonces su papel es absolutamente incierto y su posición de negociación totalmente desventajosa.

Lo anterior deja claro que el espacio de constitución del “ciudadano global”, es sin lugar a dudas los medios de comunicación, espacio en el cual

poco podremos incidir; por lo que el desafío educativo pasa por recomponer desde otro lugar los lazos sociales y la ciudadanía; otro lugar que bien puede ser el escolar.

Así, para responder a la pregunta de ¿Cuál es el nuevo sujeto pedagógico para esta sociedad global? se puede afirmar coincidiendo con Torres que “el proceso de construcción del sujeto pedagógico democrático es un proceso de crianza (educación) cultural, pero también incluye principios manipulativos de socialización pedagógica y democrática en sujetos que no son tabula rasa en términos cognitivos o éticos, ni están totalmente provistos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones democráticos” (Torres, C. 1996: 56).

En este aspecto parece fundamental buscar la articulación y equilibrio entre el desafío de incorporación al mundo del trabajo –aspecto económico– y el de gobernabilidad y ciudadanía –aspecto relativo a la consolidación democrática– lo que nos pone en la ruta de la construcción de sociedades democráticas fuertes, las que tienen en su base un sistema educativo que entrega posibilidades equitativas y abre igualdad de oportunidades.

Desarrollar una política educativa que responda exclusivamente a una exigencia de elevación de la competitividad de los países para incorporarse en la globalización, sin pensar en las personas, puede entrañar una amenaza para la estabilidad de las naciones en desarrollo. Lo anterior, plantea el desafío de que el Estado tenga un claro rol en el ámbito educativo que le permita articular y acercar las aspiraciones de desarrollo económico y social, las cuales deben ser mediadas para garantizar los propósitos precedentemente enunciados.

Desde otra perspectiva, nos parece necesario señalar que, comprendida la educación como uno de los más importantes instrumentos para lograr desarrollo económico y social, hay una demanda a los gobiernos para que eleven crecientemente la inversión en el sector. No obstante, una mayor inversión en el sector no debe surgir sólo de la voluntad expresada en un programa de gobierno. Éste se limita a un periodo y, por lo tanto, se hace necesario un acuerdo social y político amplio que dé sustento a la política educativa y le otorgue viabilidad en tanto trasciende la acción gubernamental y concita el compromiso de la sociedad toda con la educación. Ello implica, abrir una discusión amplia que alcance consenso y de allí adquiera el status de Política de Estado.

Por ello, es necesario reconstruir los lazos del tejido social en orden a una integración más armónica. Subsisten focos de violencia de baja intensidad y/o circunscritos geográficamente; políticas económicas cuyos resultados son inequitativos y marginan del sistema productivo y del acceso a bienes culturales (entre ellos educación de calidad) a amplios sectores sociales; comunidades indígenas con problemas de integración cultural no resueltos todavía, entre otros.

Asimismo, el sistema educativo ha iniciado procesos de transformación: extensión de la obligatoriedad, modificación de los contenidos a enseñar y en las competencias a desarrollar (inclusión de tecnología e idiomas extranjeros), renovación curricular y organizativa de la formación docente inicial y capacitación y actualización de los que están en ejercicio. Estas transformaciones manifiestan una tendencia común al otorgamiento de mayores márgenes de autonomía a las instituciones escolares y sus docentes (procesos de descentralización).

Los docentes tienden a abandonar su papel de ejecutores pasivos de políticas y programas centralizados, tomando en sus manos el diseño del proyecto institucional y curricular de su escuela y su aula. Ello implica al mismo tiempo, un proceso de contextualización de saberes a enseñar y de resignificación de la circunstancia local desde conceptos científicos. Esta tarea de adecuación al propio entorno social y cultural, brinda mejores condiciones para comprender la complejidad de la tarea formadora y generar prácticas innovadoras sobre la necesidad de aprendizaje continuo de docentes, alumnos, escuela y comunidad.

Esto supone, de los profesionales de la educación un compromiso más determinante, por ello se impone como elemento de primer orden la consolidación de un proceso que considere la vinculación de la formación teórica con la investigación e intervención educativas; de modo que coloque este ejercicio a la altura de otras profesiones.

No sobra reiterar que en ese proceso el análisis y la reflexión sobre el contexto antes referido juega un papel fundamental, en tanto permite entender la racionalidad desde la que se define el nuevo sujeto pedagógico, los aspectos que conforman su perfil formativo y todos aquellos elementos curriculares que de esa racionalidad se desprenden. Al mismo tiempo permiten vislumbrar la posibilidad de trascender esa racionalidad globa-

lizadora y reivindicar la formación integral del sujeto para su realización plena y no subordinada a un modelo de desarrollo.

De aquí podrían derivarse como coordenadas, ante la compleja realidad internacional: la necesidad de comprensión y explicitación de los procesos de pacificación-integración, el reconocimiento de las diversidades de todo tipo y la búsqueda consciente de estándares de calidad educativa para todos.

En consecuencia, la consigna es democratizar desde la vida escolar con la vivencia efectiva de valores como la solidaridad, la justicia, la equidad, entre otros. El desafío es convertirlos en contenidos a aprender, para lo cual el único camino es que la escuela sea en lo cotidiano el ámbito de su práctica.

Esta consolidación debe iniciar en el desarrollo del currículo con planes y programas de estudio que consideren los elementos antes señalados; además de su necesaria relación con las transformaciones experimentadas por el sistema educativo y las necesidades políticas, económicas y sociales de nuestro país.

Lo anterior, debe ser complementado con acciones de evaluación y seguimiento permanente del proceso educativo, que alimenten la práctica y contribuyan a la definición de las estrategias, contenidos y modalidades de los nuevos programas de formación.

Por otro lado, las propuestas formativas de profesionales de la educación requieren establecer condiciones para que ese ejercicio que suponga un desempeño intelectual completo, trascendiendo su función técnica de aplicación del currículo y colocándolo en el lugar de intelectual junto con otros profesionales en trabajos colegiados para el desarrollo de los programas educativos.

En consecuencia con lo planteado anteriormente, es evidente que los profesionales de la educación en el Siglo XXI, tendrán que ser personas con una sólida formación, que los haga competentes en lo científico y tecnológico, innovadores, creadores, críticos, eficaces y eficientes; con una vocación férrea que les fortalezca en todo momento su autoestima, su identidad pedagógica y sociocultural.

La investigación socioeducativa será el espacio que les permita diseñar propuestas alternativas para generar procesos de transformación escolar, tendientes a mejorar la calidad de la educación, con una

visión integradora de saberes, procedimientos, actitudes y valores que dignifiquen cada vez más su profesión y les permita ejercer el liderazgo sociopedagógico que les corresponde.

La pedagogía será el eje fundamental de su ejercicio profesional, y para ello deberán conocer con profundidad y pertinencia los procesos de aprendizaje del ser humano, y de enseñanza de las ciencias y asumir su campo de aplicación, como el espacio donde se producirá saber pedagógico fundamentado desde la epistemología, y otras disciplinas que aportan al ámbito educativo.

La exigencia de un mundo cambiante de manera vertiginosa, demanda profesionales de la educación actualizados y por tanto con un alto sentido de autoformación, promotores del cambio, éticos y con capacidad para reforzar y vivenciar los valores en la escuela, la familia y la comunidad.

El currículo de pedagogía en el contexto de la globalización

María del Refugio Plazola Díaz

PRESENTACIÓN

En este texto se presentan algunas ideas derivadas del proyecto de investigación sobre currículum y formación profesional que se desarrolla actualmente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Se parte del supuesto de que las reformas a la educación superior en México, orientadas al cumplimiento de los estándares de calidad y a los indicadores de internacionalización de las universidades, tratan de responder a las políticas del Banco Mundial (BM) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Los referentes empíricos son: El Plan de Estudios 1990 de la Licenciatura en Pedagogía y el Informe de Evaluación Diagnóstica de la Licenciatura en Pedagogía Unidad Ajusco que elaboró en septiembre del 2005 y presentó en mayo del presente año el Comité de Arte, Educación y Humanidades integrante de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior CIEES.

POLÍTICA INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde sus inicios en 1940 el BM, organismo financiero internacional que pone atención en los valores ligados con la eficacia y eficiencia, encausó la mayoría de sus recursos a los países afectados por la segunda guerra mundial, a fines de los años 60 cambia su estrategia destinando la mayoría de sus recursos a países en vías de desarrollo; mientras tanto los principales países industrializados pasaron a ser acreedores. Su objetivo principal es promover el desarrollo económico de los países miembros poniendo atención en los valores ligados con la eficacia y la eficiencia.

La UNESCO es una entidad multinacional interesada en la promoción de la educación y la cultura sus valores están ligados con el compromiso y la solidaridad de sujetos e instituciones en su ámbito local y nacional y tiene en cuenta la crisis de la educación provocada por la masificación y la escasez de recursos.

El BM y la UNESCO partes de principios diferentes y se guían por valores contradictorios, por ello algunas de sus estrategias son diferentes pero comparten un diagnóstico muy parecido sobre la educación superior.

La política del Banco Mundial para el sector educativo consiste en guiar la asignación de recursos teniendo como base las tasas de rentabilidad individuales y sociales que presentan los distintos niveles educativos y las instituciones de educación superior; al respecto también reconoce que la educación superior transita por una crisis de orden mundial que tiene que ver precisamente con la rentabilidad y la eficiencia.

Aunque reconoce que la educación superior contribuye al desarrollo económico de los países, asegura que la contribución económica de éste nivel educativo hacia la sociedad y los egresados esta limitada y reducida por el fuerte aumento del desempleo entre la mano de obra calificada; asegura que son mayores las tasas de rentabilidad de los niveles antecedentes superior, razón por la cual recomienda destinar proporcionalmente mayores recursos a los niveles básicos que a los superiores.

Dadas las políticas del BM y la UNESCO las instituciones de educación superior como la UPN son pensadas como apéndices del sistema productivo.

El Plan de Estudios de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 1990 de la UPN, se diseñó en el contexto de la política de modernización en que el gobierno de México acepta seguir el camino trazado por los países desarrollados en el marco del neoliberalismo, al que Salinas de Gortari le apellidó Social. Ante el proceso de privatización de las empresas paraestatales entregadas a la ley del libre mercado, el Estado se achicaba y definía nuevas estrategias para la educación: impulsar la educación privada, reducir los gastos de la pública, cambiar la dinámica de los procesos de incrementos salariales por estímulos al desempeño académico, a la exclusividad y al fomento a la docencia (para los trabajadores de la educación media y superior) y carrera magisterial (para los de educación básica).

Los estudios sociales coinciden en el poder y la influencia de organismos internacionales como del BM en la determinación de los modelos económicos de los países menos desarrollados y por lo tanto del diseño y ejecución de sus principales políticas educativas y sociales; de este modo las reformas educativas de los países en desarrollo obedecen a tendencias internacionales difundidas globalmente mediante organismos internacionales de cobertura regional o mundial como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la UNESCO.

A principios de los años noventa la CEPAL determinó que la función principal asignada a la educación era formar para la competitividad económica, en esta misma dirección, la Comisión de las Comunidades Europeas (CCE) aportaría las líneas para poner en práctica la idea de invertir en inteligencia, es decir, otro tipo de capital, el capital humano, difundido a través del Libro Blanco: Conocimiento, competitividad, empleo (COM. CCE, 1994-95) En México el texto se dio a conocer junto con otros materiales de las Secretarías de Educación Pública y del Trabajo para desarrollar el Proyecto “Sistema Nacional de Capacitación para el trabajo” en 1994 Primera fase.

La política educativa de la CEPAL señala que no puede haber mejor sociedad y economía sin una educación que transforme no sólo la mentalidad del alumno sino incluso el conjunto de la organización social. Lo que da como resultado, el desarrollo de nuevos proyectos educativos que lleguen a la escuela para promover el desarrollo de capacidades laborales, pero que al mismo tiempo abren la posibilidad de que los estudiantes

desarrollen las habilidades, aptitudes, destrezas, etcétera, que la sociedad cambiante requiere.

La OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) evalúa a los sistemas de educación de sus países miembros en los sistemas, en coincidencia con las políticas (BM y el FMI) estableciendo rangos estructurados en un conjunto de indicadores o estándares educativos para competir, a partir de los cuales, se reflejan los porcentajes y las calificaciones de los países evaluados en términos comparativos.

La OCDE advierte sobre la necesidad de invertir en educación, ya que la sociedad actual está en constante movimiento y los cambios producidos en el contexto social conllevan a la modificación de nuevos programas políticos y financieros, implementándose reformas educativas y aumentando el presupuesto para la educación básica, esto implica cambios en los planes de estudios y los programas educativos.

La CEPAL y la UNESCO tienen como objetivo principal en los años 90 la transformación de las estructuras latinoamericanas con base en una progresiva equidad social. Para la UNESCO la educación superior no debe ser considerada como una carga sino como una inversión a largo plazo puesto que aporta al éxito de los grandes objetivos socioeconómicos y culturales (Delgado; s/f:14).

En éste contexto en México se inicia en 1990 un sistema de evaluación a partir de la Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) programado en tres etapas: la evaluación global del sistema y subsistemas; la autoevaluación encargada a las propias instituciones de educación superior y la evaluación interinstitucional que estuvo a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES;2006:4-5) creados un año después. El objetivo principal de los Comités es contribuir a mejorar la calidad y la eficiencia de la educación superior en el país; los criterios de análisis curricular que aplica el Comité se refieren a la congruencia, la consistencia y la validez externa (avances de las disciplinas, mercado de trabajo y necesidades de desarrollo del país) e interna (pertinencia de los objetivos y contenidos de los programas, estructura curricular y recursos institucionales).

MERCADO LABORAL PROFESIONAL

El modelo económico de la globalización y su derivación en políticas internacionales para la educación superior, producen contradicciones que pueden ser estudiadas como una triple tensión: a) entre la formación académica y el ejercicio en el campo profesional; b) entre las promesas de beneficios tanto individuales como sociales y la escasez de empleos profesionales (disminución de salarios profesionales; y c) entre la decisión de gastar o invertir en educación superior tanto de parte del Estado como de los individuos. Estas tensiones se revisarán a partir de los autores que las proponen y de los datos que portan tanto el Plan de Estudios de la licenciatura en Pedagogía vigente, así como del Informe de la Evaluación Diagnóstica (CAEH-CIEES).

Díaz Barriga (2005) aborda la problemática de la primera tensión, el punto de partida es el reconocimiento de que hay tensión entre la formación profesional y el ejercicio profesional, dado que al quedar la tarea de la formación profesional en manos de las instituciones de educación superior universidades, se convirtió dicha formación, en un acto académico alejado de la realidad profesional; así se define la paradoja de darle mayor rigor académico a los conocimientos de los diversos saberes profesionales pero delimitando su práctica al ámbito escolar alejándose de la realidad profesional, definiéndose así el dominio académico que conforma su identidad.

Las instituciones de educación superior, con el tiempo fueron alejándose cada vez más de la realidad profesional; se dedicaron a cuidar el tratamiento de cada disciplina y su reglamentación, volviéndose rígidos los procesos de cambio de los contenidos programáticos aprobados. Esto vuelve muy lentas las respuestas que las universidades dan a las demandas del mercado ocupacional pragmático o sea a los cambios que exige el mundo del trabajo.

El Plan 1990 de la Licenciatura en Pedagogía reconoce la necesidad de establecer una relación más adecuada entre la teoría y la práctica considerando los problemas del sistema educativo; por eso se diseña a partir de tres fases de formación que corresponder a campos de estudio y trabajo profesional; la secuencia de los cursos y la flexibilidad se orientan a concentrar su trabajo en un campo profesional o de conocimientos (UPN 1990:4); sin embargo se hace mayor énfasis en establecer la continuidad con el posgrado. Por otro lado el informe de evaluación diagnóstica

(CIEES) observa que una debilidad importante del programa es que no existe un programa de seguimiento de egresados de datos actuales y confiables sobre el trabajo en el campo profesional de los exalumnos, así como de la apreciación de sus empleadores, el grado de satisfacción, los premios recibidos entre otros (CIEES; 2006:10).

El mercado ocupacional no le pregunta al profesionalista qué teorías ha estudiado, o los autores clásicos que domina, ni si puede hacer la reconstrucción histórica de un concepto en los diferentes periodos del pensamiento, sino que por el contrario le pide que demuestre destrezas para resolver problemas nuevos, destrezas que exigen la aplicación de los conocimientos pero no necesariamente de sus procesos de retención (Díaz Barriga; 2005: 84).

Respecto a la segunda tensión Roberto Villamil (2005) afirma que la empresa global no tiene un proyecto ético de beneficios en cuanto a: oportunidades, permanencia, desarrollo y compensación ocupacional, porque la empresa global impulsa la competitividad pero la oportunidad no. Al elegir una profesión se espera ser útil en la sociedad y tener una recompensa (económica o emocional) y contribuir desde la profesión a una mejor calidad de vida en general.

Agrega que los espacios sociales donde se realizan los proyectos de vida (profesiones) son las instituciones públicas o privadas y empresas sea cual fuera su naturaleza o dimensión; pero en el contexto actual se están reduciendo los espacios sociales de realización profesional. La población crece y las oportunidades reales disminuyen.

Explica qué impactos importantes tiene la globalización sobre las profesiones para revisar los contrastes respecto a los conceptos de utilidad y beneficio social; estos contrastes son los factores de tensión que se dan entre dos éticas: la de los fines y la de los motivos. La tensión produce un vacío que sugiere (pede) ser atenuado por una ética del compromiso (Villamil; 2005:17); se pregunta así mismo, si el entorno económico y laboral que ha trazado la globalización responde éticamente a las profesiones.

De acuerdo con el perfil de egreso, el pedagogo de la UPN debe contar con conocimientos y actitudes basados en una ética humanística, crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer. Se le propone desarrollar su actividad profesional en las instituciones del sistema educativo

nacional en centros de investigación; así como instituciones de otros subsistemas, pero no dice cuáles (UPN; 1990:7).

La evaluación diagnóstica acusa que la eficiencia terminal es baja así como los índices de titulación pues de cada 100 estudiantes 39 terminan los estudios de licenciatura en cuatro años, pero solo 14 se titulan, para revertir estos efectos, el Comité recomienda promover diferentes formas de titulación para incrementar los índices de egreso y titulación (CIEES;2006:12).

En el Plan de estudios (UPN; 1990:8) se concibe claramente al campo laboral como diversas formas de ejercicio de una profesión que emergen junto con un campo laboral configurado por el tipo de sociedad, el desarrollo económico y las modalidades culturales imperantes en el momento histórico, sin embargo aún no se tiene la percepción de una sociedad en constante cambio impactada por la vertiginosa producción del conocimiento aplicado a las nuevas tecnologías.

Para algunos sectores profesionales la globalización es una amenaza porque representa una desventajosa competencia como lo es el caso del Tratado de Libre Comercio de América del Norte que exige empleos muy especializados pero muy escasos y poco remunerados, porque el impacto de la globalización en los mercados laborales exige nuevas condiciones de empleo y presiona por instituir estándares internacionales de desempeño profesional.

Respecto a la tercer tensión entre la decisión de invertir o gastar que toman los gobiernos y los individuos, ésta encuentra su fundamento en la corriente denominada Economía de la educación desarrollada desde los años cincuenta en la sociedad estadounidense y sostenida por los conceptos y argumentos de la teoría económica. El concepto central es el “capital humano” se refiere al conjunto de habilidades, aptitudes, destrezas y conocimientos del individuo, adquiridos mediante la educación y puestos en marcha para lograr aumentar y mejorar la productividad (T. Schultz; 1968).

La argumentación de esta propuesta economicista consiste en considerar que el gasto en educación contiene los aspectos de consumo y de inversión; es consumo porque los padres envían a sus hijos a la escuela para sentirse satisfechos y no solo para incrementar los ingresos familiares en el futuro y es inversión porque se esperan beneficios cuantificables tanto sociales como

individuales. Al mismo tiempo se refieren a una inversión social y se refiere al gasto que el Estado asigna al presupuesto educativo.

La inversión individual consiste no sólo en lo que se gasta en pasajes, útiles y otros objetos, sino también en lo que deja de ganar el individuo si en lugar de estudiar se dedicara a trabajar, a esto último se le conoce como el costo de oportunidad.

Las tasas de rentabilidad a la educación tienen que ver con los beneficios que se obtienen por la decisión de invertir en educación; las tasas sociales aportan datos para que el sector público realice una asignación de recursos más eficiente, los beneficios sociales debería verse reflejados en el producto interno bruto; mientras tanto las tasas de rentabilidad privada, orientan las decisiones individuales de elegir invertir más recursos y tiempo en educación, esperando obtener más altas tasas de retorno cuando en un futuro obtengas los beneficios individuales de un mayor nivel salarial por un mejor puesto y prestigio social, así se conformarías el rendimiento de sus inversiones en capital humano.

Pero a pesar del crecimiento industrial y de estos argumentos teóricos, continuó la problemática del desempleo; para lo cual la economía de a educación realizó estudios sobre el mercado de trabajo, produciéndose así la hipótesis de la teoría dualista que divide al mercado de trabajo en un sector primario caracterizado por los mejores empleos y condiciones de trabajo satisfactorias al igual que el salario y posibilidades de promoción; en este sector se esperaría lograran acomodo los egresados de las profesiones, pero indudablemente es insuficiente. Y otro sector del mercado de trabajo llamado secundario donde se encuentran los empleos menos atractivos y promocionales, salarios bajos y condiciones de vida menos satisfactorias donde es impensable que tuvieran que llegar egresados de algunas profesiones.

No se proponen niveles salariales en el Plan de estudios (UPN; 1990: 9) pero si se especifican seis campos laborales ligados con 1- planeación y evaluación de proyectos y programas educativos; 2- la docencia, 3- el currículo, 4- la orientación educativa, 5- la investigación educativa y 6- la comunicación y educación. Respecto a éstos campos el informe de evaluación diagnóstica recomienda que sea revisada su vigencia simplemente por el efecto de los 16 años transcurridos desde su diseño.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La internacionalización de las funciones sustantivas de la universidad se han desarrollado a partir de las estrategias programáticas (Gacel Ávila; 2005) y se refieren a los programas que tienen por objetivo integrar una dimensión internacional en la docencia, la investigación y la extensión.

Internacionalizar la educación superior debe ser entendida como una de las más importantes y coherentes respuestas de los universitarios al fenómeno llamado globalización, cuya máxima expresión es la creciente integración de los mercados debido a acuerdos internacionales de comercio y a la universalización de los circuitos financieros que buscan instaurar en todas partes sistemas productivos más eficientes competitivos y rentables (Gacel Ávila; 2005: 9).

Se aspira a que los estudiantes de licenciatura logren con un grado mayor de conciencia para comprender la diversidad social y cultural del mundo como un proceso global, éstos elementos deben formar parte integral de sus estudios en humanidades y educación general. La internacionalización del currículo deberá desarrollarse junto con otras actividades internacionales como: interacción de estudiantes internacionales, estancias en el extranjero y diversas actividades curriculares y extracurriculares (Gacel Ávila; 2005: 71-72).

Entonces las universidades se van transformando de acuerdo a estándares internacionales para cumplir con los nuevos perfiles que el mercado requiere y de acuerdo a las directrices del BM, sin dejar de pensar en una visión social que ayude a conocer y respetar las diferencias culturales con la idea de lograr equidad. Este principio de equidad emana de los principios de la UNESCO y la CEPAL para quienes el principio de equidad se realiza a través de la la idea de ciudadanía, otro principio con que coincide plenamente es el de desempeño eficaz, que se concretiza en la competitividad de los países latinoamericanos en el contexto de los procesos económicos mundiales (Delgado; s/f:13) su éxito depende de

generar una nueva forma de gestión que construya estrategias y políticas acordes con el contexto global.

En cuanto a los indicadores o estándares que la planta docente debe cumplir para su internacionalización se señalan a continuación seguidos de la coincidencias con los criterios utilizados por (CIEES) el Comité de Arte, educación y humanidades en la evaluación diagnóstica realizada al Programa de Pedagogía y fechada en mayo del presente:

- Movilidad académica con oportunidades para que los profesores adquieran experiencias internacionales. Para este rubro de movilidad e intercambio académico el Comité (CIEES) señala que el programa de Pedagogía de la UPN no dispone de una programa que considere dichos aspectos y sugiere implantarlo considerando los periodos sabáticos.
- Redes horizontales de colaboración entre docentes, En la evaluación el Comité señala que la mayoría de los profesores del Programa son licenciados y solo se dedican a la docencia.
- Estimularlos para continuar estudios de posgrado en el extranjero y luego su reinserción. En este sentido el Comité señala que no existe en el Programa de Pedagogía un programa de superación académica para diseñarlo sugiere el uso de programas nacionales CONACYT.
- Establecer sistemas de estímulos y becas para el desempeño internacional como parte de la evaluación y rendimiento académico de los docentes. Para este rubro señala que la evaluación docente no se da a conocer a los profesores y están fuera de la toma de decisiones, se recomienda fortalecer el programa de evaluación docente.
- Otorgar recursos financieros para que los académicos puedan viajar al extranjero para asistir a seminarios, congresos y conferencias. La evaluación solo se refiere al intercambio con otras universidades nacionales e internacionales con la participación de profesores visitantes.
- Programas de estímulos para dar oportunidad a académicos que deseen preparar nuevos cursos con enfoque internacional. No hay comentario en la evaluación.
- Valorar la experiencia internacional de los docentes al momento de su contratación. El Comité no hace comentarios al respecto.

- Dar oportunidad a estudiantes para hacer estancias en empresas nacionales o internacionales en el país o en el extranjero.

Veamos ahora los indicadores, recomendaciones y coincidencias en cuanto a Planes y programas de curso

1. Integrara más que agregar una dimensión internacional. En este sentido no hay comentarios del Comité.
2. Construir en cada disciplina un comité de la más alta formación (doctorados de referencia) con experiencia en el extranjero para liderar cambios en el currículo y supervisar su implantación. En la evaluación se recomienda revalorar la pertinencia de los campos de trabajo o servicio guardan con el contexto actual, así como revisar la idoneidad de los contenidos.
3. Promover los estudios comparativos interdisciplinarios internacionales e interculturales y de desarrollo internacional. No hay comentarios por el Comité en este sentido.
4. Hacer obligatorias las materias de idiomas extranjeros. El Comité recomienda incorporar un segundo idioma y el manejo de software actualizados para cálculos estadísticos.
5. Invitar a conferencistas extranjeros y considerar sus ponencias como contenidos de los cursos. Este aspecto se propone en el rubro de movilidad e intercambio académico de los profesores pero la evaluación no señala su impacto en los contenidos.
6. Establecen con universidades extranjeras programas de estudio de grado. La evaluación señala la necesidad de elaborar convenios para fomentar el intercambio y las estancias estudiantiles.
7. Incluir bibliografía obligatoria extranjera en los cursos. La evaluación recomienda incluir la bibliografía actualizada en el acervo bibliográfico de la institución.
8. Establecer sistema de revalidación y créditos de estudios. No hay comentarios al respecto.
9. Organizar cursos internacionales de verano o anuales. Solo se comprenden como intercambio y movilidad de profesores y estudiantes.
10. Aprovechar en los cursos la presencia de estudiantes extranjeros o de regreso del extranjero. No hay comentarios al respecto.

11. Utilizar las nuevas tecnologías. No se especifica de ese modo.

La finalidad del Plan de Pedagogía era y es fortalecer la formación de profesionales de la educación y su propósitos son:

1. Considerar la formación profesional como un proceso continuo y sistemático que comprende la licenciatura y opciones de posgrado (UPN; 1990: 3) sin embargo en el caso de los programas actuales de la Maestría en Desarrollo Educativo y del Doctorado que ofrece la UPN no encontramos dicha continuidad con la licenciatura.
2. Desarrollar una adecuada relación entre la teoría y la práctica considerando los problemas del sistema educativo (UPN; 1990: 4); al respecto no hay una norma que regule por ejemplo la exigencia de una cantidad de horas de práctica en instituciones del sistema educativo.
3. Elaborar el currículum formal a partir de tres fases de formación que corresponden a campos de estudio y trabajo profesional, se dice que para ello, el perfil profesional deberá orientar el trabajo académico de profesores y estudiantes en la operación del Plan y favorecer el acceso al posgrado (UPN; 1990:4) No se observa en el Plan ni en los programas algún contenido o argumento didáctico específico para favorecer dicho acceso al posgrado.
4. Establecer equilibrio adecuado entre la secuencia de los cursos y la flexibilidad que permita concentrar su trabajo en un campo profesional o de conocimientos (UPN 1990:4). Existe una secuencia apropiada pero la flexibilidad es relativa y en las última etapa de formación en concentración en campo o servicio pedagógico se vuelven obligatorias las materias optativas.
5. Propiciar la formación multidisciplinaria con espacios de trabajo interdisciplinario que desarrollen actitudes y capacidades de dominio teórico, metodológico y técnico para analizar e intervenir en problemas educativos (UPN; 1990:5) La formación multidisciplinaria se fortalece precisamente en la tercera fase de formación 7º y 8º semestres.
6. Generar metodologías de trabajo individual y grupal para desarrollar actividades de estudio y trabajo con autonomía. Por supuesto se sigue aunque sin algún enfoque específico.

7. Superar el modelo curricular por disciplinas a cargo de un docente y combinarlo con espacios y actividades curriculares en los que se integren profesores de distintas líneas de formación. No es posible con el modelo de docencia predominante, aunque sí se encuentra en el diseño curricular.
8. Integrar y relacionar las funciones sustantivas de la universidad para evitar duplicidad de trabajos y lograr mayor impacto de los programas. Este propósito se dirige a los profesores agrupados en cuerpos académicos que pertenecen a áreas académicas donde aún no se han producido políticas de vinculación-integración y funcionamiento apropiado de la nueva estructura.

La Universidad Pedagógica Nacional ya se reestructuró aunque no se tienen sistematizados los logros alcanzados y los impactos de las nuevas funciones de la estructura universitaria; si se perseguía el logro de algún éxito, éste está por llegar pues aún no logramos revertir los bajos índices de eficiencia terminal y baja titulación por ejemplo.

En el marco de la globalización es evidente que las recomendaciones de los CIEES apuntan al logro de la mayoría de los indicadores de la internacionalización de la educación que al mismo tiempo corresponden a las políticas curriculares de los organismos internacionales (BM, UNESCO) que orientan el concierto de las naciones.

BIBLIOGRAFÍA

COM. CCE, (1994-95) *Libro Blanco: Conocimiento, competitividad, empleo en México, primera fase*. (COM. CCE, 1994-95).

CIEES (2006) *Informe de Evaluación Diagnóstica de la Licenciatura en Pedagogía*, México, UPN.

Delgado Reynos Juan M. (en prensa) *Calidad y Política Educativa para la educación superior*.

Díaz Barriga Ángel "Las profesiones ante los nuevos retos: Globalización, flexibilidad y competencias"; en: *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. México, Pomares pp. 73-97.

Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (2005). *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. México, Ediciones Pomares.

Schultz, Teodoro (1968). *El valor económico de la educación*. trad. Sonia Tancredi, México, Uthea.

Teodore, N.(1968). *El valor económico de la educación*. Trad. Sonia Tancredi, México, UTEHA.

UPN (1990). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. México, UPN-SEP.

Villamil Pérez, Roberto “El sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones frente a la globalización”; en: *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*. México, Pomares pp. 15-46.

La lucha por el pasado y en contra del presente perpetuo de la Nueva Derecha

(El caso del programa de historia de México de la Reforma Integral de la Educación Secundaria 2004)*

Samuel Ubaldo Pérez

Quien posee el tiempo de los hombres tiene un poder ilimitado

Michael Ende

Los intelectuales y promotores de imagen de Fox disparan al reloj de la historia para detener la hora y asegurar así que no hay más mañana que el hoy que ellos presiden

Subcomandante Marcos

INTRODUCCIÓN

Para que los estudios y análisis sobre el discurso político-educativo neoliberal tengan legibilidad, es condición indispensable enfocarlo como un repertorio más o menos orgánico de estrategias culturales orientadas a alterar “la base de consenso y de legitimidad acerca de la consideración del espacio público como un escenario abierto a la negociación-lucha por derechos individuales,

* La versión preliminar de este trabajo se elaboró como requisito académico para acreditar el Diplomado “*Historia del Siglo XX Mexicano*” cursado en la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia entre el otoño del 2004 y la primavera del 2005. Las recomendaciones y observaciones realizadas por los responsables del diplomado fueron atendidas y están plasmadas en la presente ponencia.

colectivos y sociales” (Suárez, 2004: 380). Estrategias que los grupos de poder dominantes realizan con la finalidad de legitimar y transmitir una selección específica de elementos culturales propios como si fueran los únicos o los mejores.

En este sentido el presente trabajo tiene el objetivo de analizar la concepción particular que sobre el tiempo, el grupo que en nuestro país podríamos considerar como la Nueva Derecha, construye/expresa/utiliza en sus discursos y prácticas político-educativas. Para ello, se eligió como evidencia empírica el programa de Historia elaborado en el marco de la Reforma Integral de la Educación Secundaria 2004 (RIES).

EL PROGRAMA DE HISTORIA DE LA RIES

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 presentó como uno de sus objetivos esenciales el realizar una Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) con la intención de lograr su secuencia curricular y su articulación tanto pedagógica como organizativa con los niveles escolares de preescolar y primaria; considerando que el lograr esa secuencia y articulación era necesario para mejorar la eficacia y equidad de la educación básica en su conjunto.

A partir de la modificación del artículo tercero constitucional y de la promulgación de la Ley General de Educación en 1993, la educación secundaria se hizo obligatoria en México y se tornó en el último trayecto de la escolaridad básica. En aquel entonces, se le adjudicó el propósito curricular esencial de:

“contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación

activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (SEP: 1993).

En la justificación de la RIES se planteó que si bien los indicadores primordiales (de cobertura, permanencia, absorción y eficiencia terminal) indicaban importantes avances a partir de 1993, se reconocía que era necesario resolver algunos problemas que persistían en la escuela secundaria para que efectivamente se lograra el propósito curricular señalado:

- No se (habían) universalizado las oportunidades para cursar y concluir la educación secundaria.
- Los alumnos no (alcanzaban) las expectativas de aprendizaje que establece el plan de estudios vigente.
- El sistema no (lograba) una auténtica equidad.
- Los recursos no siempre se (aprovechaban) en su totalidad.
- *La organización escolar (limitaba) el logro de aprendizajes que hoy se exigen a la escuela secundaria* (SEP: 2004).

Para zanjar estos problemas la RIES comprendía una propuesta curricular, que se estructuró a partir de los siguientes criterios:

- Organizar el currículo alrededor de competencias generales, enfatizando su plena incorporación a la cultura escrita, el desarrollo de un pensamiento lógico-matemático, la comprensión del mundo natural y social, la formación en valores éticos y ciudadanos, el desarrollo motriz y la creatividad.
- Generar condiciones para que los jóvenes puedan profundizar en el estudio de los contenidos centrales para así realizar un auténtico trabajo de comprensión. Ello implicó:
 - Identificar los contenidos fundamentales de cada área de especialidad como ejes que organizan los programas de estudio.
 - Integrar en un solo grado la carga horaria de algunas asignaturas que actualmente están distribuidas en dos o tres grados.
 - Aumentar el tiempo que el profesor dedica a cada grupo y disminuir la cantidad de grupos atendidos por cada maestro, de modo que éste pueda profundizar la interacción con sus alumnos para mejorar los aprendizajes de los mismos.

- *Distribuir la jornada escolar en un menor número de asignaturas* (SEP: 2004).

Criterios que definieron en una primera propuesta de plan de estudios, el conformar sólo un espacio curricular, en segundo grado, de ocho horas a la semana para promover aprendizajes de contenidos históricos (en el plan de estudios de 1993 a la enseñanza y el aprendizaje de la historia se le destinaban tres horas a la semana en los tres grados).

Las autoridades educativas recibieron severas críticas de diferentes actores tanto de la sociedad civil como de la “academia” debido a esa primera decisión de reducir el número de asignaturas (34 a 24) con un sólo curso de historia en segundo grado, en el cual la enseñanza y el aprendizaje de las culturas prehispánicas y de la historia universal anterior al siglo xv no se consideraban con el argumento: “*de que estos contenidos ya se estudian en primaria*”.

Esta concreción de los criterios curriculares de la RIES, hacían claramente visible el principio de que un **diseño curricular** es producto de una serie de actos de selección de contenidos tomados de un particular universo cultural y de un conjunto de decisiones acerca de cómo organizarlos, secuenciarlos y de cómo generar procesos de enseñanza y de aprendizaje en un tiempo determinado, con el propósito de ofrecer una formación más o menos definida o específica.

Como fundamento de cualquier diseño curricular, siempre existe un conjunto de afirmaciones acerca de cuáles son los conocimientos, valores y procedimientos que se consideran tan significativos que deben o merecen ser enseñados para promover su aprendizaje. A este conjunto se le denomina generalmente **contenidos**. Los cuales se van a convertir en “contenidos curriculares o programáticos” cuando reciben un tratamiento pedagógico, producto de su interpretación en el marco de las teorías curriculares y de las decisiones que se tomen en términos de gradación secuencias, organización y enfoques para su enseñanza y su aprendizaje.

El diseño curricular, supone también, una concepción relativamente precisa de las características del conjunto de personas a las que está destinada la propuesta (en el caso de la RIES los destinatarios son los jóvenes en edad de cursar la educación secundaria) Dicha concepción está

relacionada, con la interpretación acerca de cuáles son las necesidades e intereses de las personas.

Un propósito, parcialmente expresado, de todo diseño curricular es el de la función que cumple como legitimador de ciertos saberes, de aquellos que han sido seleccionados frente a otros que fueron considerados no merecedores de tal atención y que por esa razón, han sido excluidos.

En tanto proyecto institucional, la cultura que se elabora a partir de los elementos presentes en la acción pedagógica, normada por el diseño curricular, se acepta como más significativa/representativa/útil/aplicable que la que pudiera corresponder a aquellos otros contenidos que no se seleccionaron.

Aquí es necesario subrayar esta consideración de todo diseño curricular: ¿Por se dejan fuera ciertos contenidos de un currículo? La respuesta pueden ser varias y simples: Porque no se consideran legítimos o porque no se les adjudica pertinencia (es decir, no es conveniente promover su aprendizaje) o se les encuentra poco valiosos.

Función legitimadora/excluyente que en el caso concreto de la propuesta de programa preliminar de historia contenida en la RIES, se hace evidente cuando el subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez Morín, frente a las críticas que la RIES desencadenó, él responde que no se equivocó y seguirá adelante con su proyecto; del cual no hay porque quejarse por la desaparición de contenidos históricos anteriores al siglo XV, ya que: *“el México prehispánico es una lección que se (vería) en diez horas en tercero de secundaria, repasándose lo que se vio en primaria”*.

Cuándo se le interrogó, ¿si no era mejor profundizar el tema de las culturas prehispánicas que eliminarlo? Él respondió: *“Yo digo a los expertos o a los no expertos que han discutido eso, que sí hay que profundizar la historia, contra qué lo hacemos, a cargo de quién: ¿De educación física, de educación artística, de lengua extranjera, de matemáticas, de ciencia y tecnología, de español?, porque el espacio de tiempo de enseñanza que tenemos es limitado y cómo lo vamos a balancear”* (Claudia Herrera Beltrán, *La jornada*, martes 22 de junio de 2004).

Con estos argumentos y analizando la RIES, su propuesta de plan de estudios de educación secundaria, su programa de Historia y las críticas que estos generaron, parecía claro que para la Secretaría de Educación Pública del gobierno foxista, los contenidos históricos se consideran como

menos significativos, menos representativos, al no tener una utilidad, no son aplicables como lo pueden ser otros.

Pero también se podría intentar develar de qué manera se encuentra *oculta* la intención de generar ciertas “*competencias*” en los alumnos respecto a la comprensión de la Historia, del mundo social y del tiempo histórico. Intentémoslo con este último.

CONFIGURACIONES DEL TIEMPO HISTÓRICO

Partiendo de la semántica de los tiempos históricos propuesta por Reinhart Koselleck tendríamos que la concepción de tiempo histórico se construye a través de la tensión entre el campo de experiencia de los seres humanos y su horizonte de espera (Koselleck: 1993) logrando así delimitar tres configuraciones de tiempo histórico en el transcurso de la historia occidental:

1. En la Antigüedad (en las sociedades tradicionales) los ritmos cíclicos de la naturaleza y de los trabajos agrícolas imponen su sello a las representaciones del tiempo histórico: éste es lo que vuelve no lo que pasa. El horizonte de espera es la repetición de la experiencia de los ancestros de los más viejos.
2. La Sociedad Medieval presenta una configuración ambigua, desdoblada del tiempo histórico; por una lado, hay un despliegue de una visión lineal que libera un horizonte de espera nuevo y abrumador, inscrito en la representación escatológica del “*Fin de los Tiempos*” la cual se proyecta en el “*más allá*” y se asocia a la preocupación por el “*otro mundo*”; pero yuxtaponiéndose a esta configuración, en el mundo real y cotidiano, el campo de la experiencia sigue imponiéndose como referencia dominante.
3. Con el advenimiento de la Modernidad se produce una disociación, una ruptura entre espera y experiencia, dando origen a las nociones de modernas de historia, de progreso y de revolución. Nos empezamos a impacientar por un futuro nuevo que no esté sometido a las experiencias anteriores, que se aleje de ellas. Así surge un nuevo tiempo

histórico, irreversible, pero que se recupera y controla rápidamente al inscribirse en la línea previsible del progreso.

Sin embargo a esta delimitación general, Koselleck va a agregar dos configuraciones suplementarias que nos resultan útiles para develar y comprender la concepción de tiempo histórico que está presente en la RIES: la de presente perpetuo y la de su crítica.

La primera, la enuncia y celebra Francis Fukuyama; en el verano de 1989 en *The National Interest* editado en Washington, publica su artículo “¿El Fin de la Historia?”** En escasas ocasiones una idea ha tenido un efecto tan impactante. Debido a los medios masivos de comunicación que otorgaron amplia difusión a los argumentos de Fukuyama, en menos de un año, un concepto filosófico escasamente conocido se fue convirtiendo en la imagen representativa de la época (Anderson, 2002: 12).

Inspirándose principalmente en Hegel, Fukuyama va a afirmar que el motor de la historia, es el deseo de reconocimiento, el *thimos platónico*, el cual se ha paralizado en los tiempo modernos con el derrumbe de los países del socialismo real, lo cual demuestra (según él) que la única opción factible es el liberalismo democrático, que se constituye así en el vociferado pensamiento único: las ideologías ya no son necesarias y han sido sustituidas por la economía. Es decir la sentencia de Fukuyama es terminante: el “**mercado**” y la “**democracia liberal**” dominarían eternamente en las naciones desarrolladas, debido a que:

“no solamente (presenciábamos) el fin de la guerra fría, el paso de un periodo particular de la historia de posguerra, sino el fin de la historia como tal: la evolución ideológica culminante del género humano y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano” (Fukuyama: 1992).

Su tesis central es que la humanidad había alcanzado el punto final de su progreso ideológico con la victoria de la democracia liberal occidental sobre sus supuestos competidores: el Fascismo y el Comunismo. El primero

** Artículo que tres años después Fukuyama amplía y fundamenta de mejor manera en su libro *“El fin de la historia y el último hombre”*.

había sido ya abatido definitivamente en la Segunda Guerra Mundial. Con la caída del Muro de Berlín y la desintegración del bloque de los países del socialismo real, el colapso del enemigo y enemigo por excelencia, resultaba era indiscutible al derrumbarse como sistema ante el capitalismo que pretendía superar. Victoria del capitalismo liberal que se amplió con la transformación del Japón en los años cincuenta, la liberalización de Corea del Sur y Taiwán y la impresionante comercialización de China.

Muchos fueron los que se extraviaron deslumbrados por ese espejismo; la supuesta globalización, la firma de tratados de libre comercio favorecían que sus promotores reafirmarán no sólo el fin de la historia sino también el de la geografía; el abandono del cometido social del Estado ante la consolidación del mercado alentó el despliegue del neoliberalismo como última y final ideología.^{***}

Es aquí donde Koselleck, establece la relación ambigua entre pasado y presente, en la actitud práctica del historiador, ya que la articulación pasado y futuro determina la concepción de tiempo histórico, con referencia a la cual inscribe su trabajo.

La lógica del “Fin de la Historia” impondría el reino de un presente perpetuo que niega lo antes y lo después, haciendo del hoy el nuevo altar de los sacrificios:

En el mundo de la “modernidad”, el culto al presente es arma y escudo. El “Hoy” es el nuevo altar en que sacrifican principios, lealtades, convicciones, vergüenzas, dignidades, memorias y verdades. El pasado no es ya, para los tecnócratas que nuestro país padece como gobernantes un referente a asimilar y sobre el cual crecer. El futuro no pudo ser, para estos profesionales del olvido, nada más que alargamiento temporal del presente. Para derrotar a la Historia se le niega a ésta un horizonte que vaya más allá del “aquí y ahora” del neoliberal. No hay “antes” ni “después” del hoy. La búsqueda de la eternidad es por fin satisfecha: el mundo del dinero no es tan sólo el mejor de los mundos posibles, es el único necesario (Subcomandante Marcos: 1998).

^{***} Hecho notable. Inclusive los que supuestamente abrazan una ideología de “izquierda” hacen suyo este planteamiento, al considerar que la única lucha posible que le queda por dar a la izquierda es el de consolidar una democracia representativa. Esta sería la tarea “histórica” de la “izquierda moderna”.

El hoy sería el nuevo tirano que para asegurar su dominación, esconde/oculta el pasado en el olvido y oscurece cualquier perspectiva de construcción de futuro que no sea la reproducción o ampliación de la dominación presente. Negando el futuro, la dominación cree y hace creer en su eternidad.

EL TIEMPO DE LOS NUEVOS CONSERVADORES

¿Difícil de creer? Recordemos el uso que los panistas le dan al tiempo. Desde que era candidato a la presidencia Vicente Fox, se empecinó en el “¡Hoy, hoy, hoy!” para forzar a la realidad a su capricho. Expresión ampliamente explotada en su campaña para afirmar que los cambios y la transformación de México debían darse inmediatamente, con sólo su buena voluntad se elevaría el crecimiento económico al 7 por ciento, se eliminaría la corrupción y la pobreza y el país se colmaría de empleos. También consideró que 15 minutos serían suficientes para resolver el conflicto en Chiapas.

Tanto el “¡Hoy, hoy, hoy!” como el *cuarto de hora para el zapatismo*, hacen evidente como para los nuevos conservadores como Fox los hechos no tienen su propio tiempo, se someten a la voluntad de quien gobierne; los hechos no son procesos sociales complejos por históricos, con dinámicas diversas, sino una especie de mercancías que se deciden de acuerdo con una decisión de tipo empresarial.

El 15 de marzo del presente año en Coatzacoalcos Veracruz, Fox dijo por vez primera que estaba listo para aportar “*toda su experiencia*” como gobernante para **continuar** “impulsando el desarrollo nacional” y al congratularse de sus programas sociales preguntó: *¿A qué entonces cambiar de estrategia, a qué entonces cambiar de caballo?* Y de aquí para adelante, a la menor provocación Fox declaraba insistentemente en la importancia de “*no cambiar de caballo*”, de **mantener** sus políticas públicas.

Discurso de prolongación del presente que el entonces candidato del Partido de Acción Nacional, hizo suyo de inmediato, dos meses después anunciaba: “aunque le duela mucho a la contra, **seguiremos** con el programa Oportunidades y las becas para niños, y daremos **continuidad** a los apoyos para el campo y proyectos productivos que entrega el presidente

Vicente Fox” y ya no se detuvo a la menor provocación insistía en elogiar a la administración de Fox y aseguraba que daría **continuidad** al supuesto “cambio” que éste inició.

Inclusive priistas “distinguidos” como Luís Téllez y Genaro Borrego (ex presidente del PRI) reconvertidos en paladines de la nueva derecha, aparecen en televisión nacional pocos días antes de consumarse el fraude electoral, para decirnos que apoyan el programa de Felipe Calderón, porque

*“lo consideran un proyecto incluyente (sic) que permitiría **continuar** el desarrollo económico y la estabilidad financiera que hemos tenido los últimos 10 años. Luís Téllez, más relajado, y con mejor sentido del humor, confesó que él “sí la baila con guarache” y aspira a que **continuemos** por el camino que ha detenido hasta hoy la debacle económica”* (La Jornada, domingo 18 de junio de 2006)

Articulado a éste discurso continuista estuvo/está el de la **manipulación del pasado**, el cual se niega u oculta dependiendo de las intenciones políticas. Durante la campaña del candidato presidencial del Partido Acción Nacional y aun ya consumado el fraude que lo impulsó como presidente, un tema de su discurso repetido hasta el hartazgo fue el de señalar que el Partido Revolucionario Institucional y en especial el de la Revolución Democrática (PRD) representaban el **pasado**. Calderón era/es el “*joven que no representa el pasado*”, necesario deslinde porque **todo el pasado** es malo en esencia, representa (según ellos) el atraso que se asocia con: corrupción, irresponsabilidad, violencia, odio, rencor, endeudamiento, pobreza, demagogia, inclusive con la “*falla (de) los penaltis a la hora de la hora*” (Calderón el 14 de marzo del 2006 en el programa de Televisa *Otro rollo*)

Por ello al pasado hay que negarlo, ocultarlo, minimizarlo, manipularlo y si se utiliza a la educación para ello que mejor.

EL PRESENTISMO

Sin embargo, el presente perpetuo emerge de la confluencia de dos fenómenos: la lógica del “Fin de la Historia” con la dominación del “Hoy”, enunciada líneas arriba, las reglas de la rentabilidad económica y de los aspectos ligados a la medida horaria del trabajo.

En el mundo moderno, el tiempo parece constituir la dimensión principal sobre la cual se impone la opresión, ya que, sobre la base del trabajo asalariado y del cálculo del tiempo de trabajo se desarrollan múltiples consecuencias para seres cada vez más apresurados y estresados: regla que se hace sentir en todos los aspectos de la vida social: “El tiempo es oro” sería la máxima que nos guía.

Reglas y aspectos que aparecerían en un primer momento relacionadas únicamente con los intereses inmediatos del capital: búsqueda de ahorro de tiempo, maximización del tiempo disponible de la mano de obra, reducción del tiempo necesario para una operación, rotación acelerada de los inventarios, velocidad de los movimientos de capitales así como las ganancias relámpago de la especulación.

Sin embargo, la sentencia bíblica de “ganarás el pan con el sudor de tu frente” expresa de buena manera el signo asociado a todo trabajo, ya que para la inmensa mayoría el trabajo es sobre todo un medio para subsistir. Así para nosotros, el tiempo se estructura en tiempo necesario/obligado y tiempo libre; siendo en éste último donde puede existir la posibilidad de alguna realización. En el tiempo necesario/obligado somos esclavos de los supervisores y/o de las cadencias de la línea de producción o de las necesidades de los niños y los adultos del hogar. Sólo fuera de la fábrica, del comercio, de la oficina o de las rutinas del hogar nos colocamos ante la posibilidad de elegir qué hacer con nuestra vida. Es así que cuando el tiempo libre se comprime considerablemente o se hace cero, la pobreza de tiempo se estructura favoreciendo la emergencia de un presente perpetuo.

Los códigos exarcebados del capital, luchan con violencia contra nuestros parámetros temporales. Se miden con el tiempo para reducirlo cada vez más y triunfar sobre él. Es en eso que el régimen del presente perpetuo convienen a la lógica de la rentabilidad económica de la mercantilización y de la ganancia.

Pero aún más, el régimen del presente perpetuo implica la amplificación de la tiranía del instante y sobre todo su extensión al ámbito de la cultura y al conjunto de los aspectos de la vida humana. Así la esfera de la comunicación y de la información que impone el régimen de un presente perpetuo hecho de instantes fugaces/momentáneos que brillan en la fascinación de una realidad ilusoria/aparente y que sólo están suplantando, siempre con mayor velocidad, lo mismo con lo mismo.

Culto a la velocidad y repetición de lo mismo, proporcionalidad entre la paralización del presente perpetuo y la aceleración de los ritmos de la vida social. Ritmos que ocultan el retorno de lo idéntico con apariencia de lo nuevo, apariencia que sigue siendo la única forma asumida de la experiencia del tiempo cuando toda visión del porvenir humano e histórico a sido abolida, cancelada.

A esta vinculación entre el culto a la velocidad y la repetición de lo mismo, se le ha dado en llamar: presentismo, siendo exaltado gracias a la utilización de las nuevas tecnologías de la información.

La velocidad de transmisión, la superación de las limitaciones espaciales, la utilización de múltiples medios (imagen, sonido, texto) y la saturación de información, crean un tiempo real, una simultaneidad que tiene que ver con la aceleración del tiempo, dice Octavio Paz:

se ofrecen diariamente imágenes de lo que está pasando ahora mismo aquí y allá, en Patagonia, en Siberia y en el barrio vecino; la gente vive inmersa en un ahora que parpadea sin cesar y que nos da la sensación de movimiento continuo y sin cesar acelerado. ¿Nos movemos realmente o solo giramos y giramos en el mismo sitio? Ilusión o realidad, el pasado se aleja vertiginosamente y desaparece. A su vez, la pérdida del pasado provoca fatalmente la pérdida del futuro (Paz: 1990).

Así es como el tiempo nos lo llegamos a representar como una disipación tanto del pasado como del futuro. La conservación de la memoria histórica no sirve para nada, es estéril ante las experiencias fragmentadas/instantáneas que vivimos. El presente discurre natural y involuntariamente, conformando el futuro; se pierde la posibilidad de construirlo socialmente. Nos cautiva lo inmediato, el “ganar tiempo”. El marco temporal se reduce se restringe al presente inmediato, a un presentismo (Lechner: 1999).

Nos esta por demás señalar que este presentismo, se vincula con sólo un sector particular de la actividad social y sería una actitud reductora fundar el análisis sobre ella sola como si impusiera en todas partes su ley, sin límites ni resistencias. La “tiranía de los relojes” de la que hablaba Norbert Elías encuentra su fundamento fuera de la esfera misma de la comunicación, en la lógica general de la rentabilidad y en la pobreza de tiempo.

La historia interesante, la historia significativa es la que se relaciona con acontecimientos recientes, con sucesos contemporáneos, con lo dado por la experiencia inmediata.

Volviendo al programa preliminar de estudios de Historia para la Educación Secundaria 2004, pareciera un acierto el que se reconozca en el apartado referido a *Los adolescentes y el desarrollo de su pensamiento histórico* el problema que constituye esa parte del presente perpetuo que es el presentismo al señalar:

*En la secundaria, los jóvenes desarrollan las nociones de tiempo y espacio necesarias para contar con un pensamiento histórico que les permita la formación de una conciencia histórica. Sin embargo, su relación respecto al tiempo es confusa y su reflexión sobre el mundo se caracteriza por el presentismo. Los medios de comunicación a los que tienen acceso, sus conversaciones cotidianas y hasta sus aspiraciones hablan de lo reciente, son a corto plazo y efímeras pues el mundo cambia de manera acelerada y el ayer se olvida fácilmente. A veces, el mundo adulto pide a los jóvenes que vean el futuro, pero el **presentismo** les dificulta entender el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro. Ante esta situación es necesario reforzar la visión de que este presente tiene un trasfondo.*

Sin embargo esta distinción no se traducía en planteamientos y orientaciones curriculares del programa preliminar de la RIES que permitieran construir una conocimiento histórico alejado de esa noción del tiempo histórico que es el presente perpetuo, debido fundamentalmente a las siguientes razones

- I. Un exagerado énfasis en lo contemporáneo, de las cinco unidades en las que se dividía el curso se dedicaba una (denominada *Décadas*

recientes y retos al futuro) para estudiar los principales sucesos y procesos ocurridos entre 1989 (caída del Muro de Berlín) y el 2003 (primeras exploraciones a Marte) y en donde por cierto, uno de los dos principales acontecimientos que se señalaban para México, era la elección presidencial del año 2000 en la que resultó votado el actual presidente de la República, otro era la firma del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica. Para trabajar esta unidad se sugerían 48 horas, o lo que es lo mismo 6 semanas de labor escolar. Importancia de lo contemporáneo que se agravaba si recordamos que en la Unidad I se estudian dos siglos (xv y xvi) en la Unidad II los siguientes dos siglos, en la tercera unidad el siglo xix, el siglo xx en la cuarta y únicamente 14 años en la referida Unidad V.

- II. Una explicación relativista subjetiva de la historia de México que se ejemplificaba claramente en la v Unidad, ya que lo importante era el justificar la instauración de la democracia liberal de un sistema de partidos como el fin de nuestra historia política y social y ante lo cual no tiene sentido conservar la memoria histórica, por ello es válido formular preguntas como las siguientes:
 - ¿Cuáles eran los elementos históricos que el programa ofrecía en sus unidades precedentes para indagar y pensar históricamente la “actual” reivindicación de las culturas indígenas en nuestro país?
 - ¿Podemos indagar y pensar históricamente el desarrollo neoliberal y la transición democrática en México sin haber estudiado (por que el programa no los ofrecía como contenidos) el compromiso social de los proyectos liberal y conservador en el siglo xix, los movimientos magonista y zapatista, el cardenismo, los movimientos político sociales de las tres últimas décadas del siglo xx?
- III. El abrazar la tesis del fin de la historia al construir como contenido programático central “*El Fin del mundo bipolar*” lo que explicaba que la revolución cubana no era importante estudiar, ni la autodeterminación de los pueblos indígenas, ni que se distinguieran alternativas al desarrollo neoliberal.

CONCLUSIONES

Dos años después de haberse dado a conocer el programa de Historia elaborado en la RIES en el 2004, la SEP dio a conocer una nueva propuesta curricular para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia que comprende dos cursos uno dedicado a la historia universal y otro a México. Este último, denominado Historia II abarca de las culturas prehispánicas al México de nuestros días.

Independientemente que la SEP se vanaglorie de que esa modificación fue producto de los “comentarios de maestros, asociaciones civiles, académicos, historiadores y especialistas en la enseñanza de la historia; (...) quienes (algunos, inclusive) manifestaron su inconformidad o aportaron sugerencias para mejorar el programa” (SEP, 2006:29) Lo cierto es que esa simple modificación puede “leerse” como un proceso de oposición/confrontación contra el discurso político-educativo neoliberal. Y en especial, en contra de un elemento educativo vital de la Nueva Derecha: la negación/ocultamiento/minimización/manipulación del pasado o lo que es lo mismo la exaltación del presente perpetuo.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Perry (2002). *Los fines de la historia*. Barcelona, Anagrama.
- Damián, Araceli (2002). “*La pobreza de tiempo. El caso de México*”, ponencia presentada en el seminario de investigación del Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano del El Colegio de México, abril de 2002.
- Ende, Michael (1998). *Momo*. México, Alfaguara.
- Fukuyama, Francis (1992). *El fin de la historia y el último hombre*, Barcelona. Planeta.
- Koselleck, Reinhart (1993). *El futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona. Piados.
- Lechner, Norbert (1999). *Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía*. Conferencia de clausura del IX Curso Interamericano de Elecciones y Democracia. Instituto Federal Electoral e Instituto Interamericano de Derechos Humanos, México, 17-21 de noviembre de 1999.
- Paz, Octavio (1990). *La otra voz: poesía y fin siglo*. México. Seix Barral.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan de Estudios de Educación Secundaria*. México.
- (2004). *Reforma Integral de Educación Secundaria*. México.

----- (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia*. México.

Suárez, Daniel (2004). “El principio educativo de la nueva derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública”, en: Pablo Gentili (coord.) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2004.

Subcomandante Marcos (1998). *La Mesa de San Andrés: entre los olvidos de arriba y la memoria de abajo*.

Epistemología y pedagogía: la teoría curricular

José Martín García Hernández

En el lenguaje de la comunidad pedagógica se suele apelar a la epistemología. Por el momento considérese, en un contexto amplio, el de la misma pedagogía, a Flórez Ochoa, quien habla de “conocimiento y epistemología de la pedagogía”, y de una epistemología de procesos.¹ En un contexto particular Álvarez Méndez escribe, apoyándose en Goodlad, sobre “el carácter amorfo y escurridizo y la epistemología mal definida del currículum”, así como “las dificultades que encontramos para una aclaración epistemológica del currículum...”² David Carr, en *Education, Knowledge and Truth: Beyond the posmodern impasse*, habla de “The post-war rise and fall of educational epistemology”,³ y, puntualmente, Antonio Bolívar escribió sobre *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*.

¹ Flórez Ochoa, Rafael, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, introducción y cap. 13, p. 242 y ss.

² Cfr. De Juan Manuel Álvarez Méndez “El Currículum como campo de estudio” en *Entender la didáctica, entender el currículum*, p. 224.

³ Introducción, en *op. cit.*

Considérese este último libro. En él se plantea una “Epistemología de la investigación educativa actual”. El tratamiento del tema lo realiza apelando al conocimiento. En esta parte del texto habla sobre el conocimiento del profesor, sobre la enseñanza efectiva, sobre lo que conocen los profesores, sobre el conocimiento para la enseñanza, sobre quién produce el conocimiento sobre la enseñanza, y realiza algunas consideraciones sobre el conocimiento de la enseñanza, no obstante, el desarrollo resultaría antes que epistemológico, quizá solamente disciplinario, pues aún cuando convoca a aquella, no elabora ningún argumento de corte epistémico para fundar su proposición. Nuestra observación se apoya en el mismo Bolívar, quien siguiendo a Fenstermacher, propone un par de parcelas conocidas en el terreno pedagógico, a saber, lo práctico y lo teórico. Cada una de ellas la establece con la calidad de conocimiento, es decir, se propone un conocimiento práctico y uno formal. Éste último lo asocia con el conocimiento proposicional o factual, mientras que el primero con la acción.⁴ En general, el autor propone que el conocimiento práctico se refiere a aquel tipo de conocimiento “que no requiere de los métodos y otros requisitos de la ciencia”,⁵ mientras que el formal si deberá someterse a tales procedimientos, en tanto es susceptible de justificación epistémica. La justificación puede darse partiendo de la consideración de la definición de conocimiento usual o estándar: S conoce que p, si y sólo si

- I. p es verdadero.
- II. S cree que p.
- III. S está justificado para creer que p.⁶

De acuerdo con la definición, y por cuanto la justificación podría hacerse reposar en ésta, la calidad epistémica se resolvería desde ahí. Ni siquiera sería diferente para otro tipo de afirmaciones como las de contenido epistémico práctico, las cuales Bolívar acepta: “En lugar de reclamar un

⁴ Cfr. “Consideraciones epistemológicas sobre el conocimiento de la enseñanza”, *op. cit.*, p. 37 y ss.

⁵ *Ibid*, p. 38.

⁶ *Idem*.

estatus científico para el campo práctico, Fenstermacher *crea* es mejor estrategia situarlo en el campo del razonamiento práctico-moral, donde algo es válido en función de que haya 'buenas razones' para justificarlo."⁷ Con esta última afirmación cierra nuestra observación en el sentido de la insuficiencia: Fenstermacher acepta, como es claro en las últimas líneas, que algo básico es la justificación, sea para un razonamiento formal sea para uno práctico; y Bolívar no va más allá de la sola referencia para aproximarse a la epistemología del conocimiento de la enseñanza, tornándose confuso el modo en que lee la epistemología de la enseñanza.

De cualquier manera al menos podría afirmarse con Bolívar que cuando se cita la epistemología se estará refiriendo al conocimiento. Así, para la pedagogía su invocación plantearía el problema del conocimiento en el campo, y su tratamiento, en tanto epistemológico, necesariamente habría de adquirir la faz del conocimiento; en consecuencia, si se sostiene que en el terreno de la enseñanza hay conocimiento, entonces es necesaria una justificación. En esta dirección escribe: "En este primer capítulo nos preguntamos, en primer lugar, en una reflexión de segundo orden o metadidáctica, sobre qué clase de conocimiento poseemos del campo educativo, cómo se obtiene o genera, y qué justificación epistemológica lo sustenta."⁸ Siguiendo la afirmación nótese la acentuación del autor en el conocimiento, tanto para la determinación de su calidad en cuanto tal, así como en su generación y justificación, que, él subraya, ha de ser epistemológica, en la medida en que:

"En las investigaciones sobre el campo del conocimiento del profesor hay serios problemas epistemológicos al identificar conocimiento, creencias, imaginaciones, intuiciones o reflexiones. Semejantes actividades mentales (inferidas o expresadas) no pueden ser evaluadas en función de su valor epistémico, por lo que no debieran ser identificadas como conocimiento; aunque sí en el sentido de conocimiento práctico, puesto que en este ámbito no hay estándares epistémicos aceptados de lo que sea conocimiento."⁹

⁷ *Ibid*, p. 48. Las cursivas son nuestras.

⁸ Introducción, p. 15.

⁹ *Ibid*, p. 45.

Precisamente, y coincidiendo con el autor, por cuanto la enseñanza se ve atravesada por creencias, imaginaciones, e intuiciones que pasan por conocimiento legitimando una práctica, y hasta para el profesor validándola, al resonar en el pensamiento se impone la consideración epistemológica para tales categorías epistémicas, particularmente porque, efectivamente, tal vez “no debieran ser identificadas como conocimiento”, aunque si como “conocimiento práctico”. Este el caso que sugerimos líneas más arriba: si se acepta y legitima la práctica como conocimiento en la enseñanza, ¿debe aceptarse como conocimiento? ¿se sugiere que habrá de aceptarse la intuición o la creencia como conocimiento? ¿cómo aceptar una creencia o la intuición como conocimiento válido? Interrogaciones como estas obligan a la consideración epistemológica. El mismo Bolívar, quien, pese a citarlas y sugerir su tratamiento, no lo realiza en su libro, así como tampoco explora la aplicación de la definición de conocimiento ni en el campo de la educación ni en el de la enseñanza, según nuestra lectura.

Obsérvese que desde cierta perspectiva epistémica no basta con postular la calidad epistémica *per se*, de algo, esto es, no basta con afirmar que hay un conocimiento formal y uno práctico, pues podría dudarse de la calidad de éste antes que de aquel, por cuanto una *téchne* no es una *epistème*, si bien la primera podría implicar a la segunda. Tampoco basta con la sola invocación de una calidad epistémica para el discurso pedagógico, pues solamente afirmada carecería de valor. En cambio, si se ofrece a título de conocimiento es necesario justificarla. En este sentido Bolívar escribe que adoptará “un punto de vista epistemológico del conocimiento de la enseñanza siguiendo a Fenstermacher y a su colega Richardson”, para “centrarse en la naturaleza del conocimiento: formas de conocimiento, cómo se justifican, sus diferencias con otros conceptos afines como creencias u opinión, y como se configura en las diferentes concepciones de la ciencia y del razonamiento humano”,¹⁰ observando que “los criterios últimos de legitimación no pueden ser sólo consideraciones epistemológicas...”¹¹

Estas últimas líneas son puntuales. Indudablemente que en la tarea epistemológica la naturaleza del conocimiento, su justificación, y sus

¹⁰ Cap. I, p. 18.

¹¹ *Idem*.

diferencias con la creencia y la opinión son eminentes. Y justamente por ello es que no sería fácil aceptar que criterios fuera de la epistème podrían aceptarse para el caso, pues en el contexto epistemológico, ¿no se trata de epistème y sólo de epistème, es decir, de conocimiento? Por lo demás, si la enseñanza resultase poseer dimensiones no solamente epistémicas, ello no quiere decir que para su tratamiento hayan de considerarse otros medios que no sean epistémicos, a menos que se justifique, epistémicamente.

Como ejemplo de esto último considérense los esfuerzos en el campo por establecer identidades, empeños que se inscriben en el campo de una ontología antes que de una epistemología, además de que el orden epistémico, inmediatamente se plantean las condiciones de posibilidad de lo que está por identificarse. Si se pretende volverlo objeto de interrogación se implicaría la exploración de su consistencia, y la posibilidad tanto de su aprehensión, así como la del trazo de los caminos de acceso, mediando su acontecer. Si fuese el caso el acontecimiento entonces se vuelve decisivo, y las preguntas emergen incisivas: ¿cómo acontece? ¿es posible su aprehensión? Tales interrogaciones pueden dirigirse al conocimiento en pedagogía.

Si se quiere indagar sobre el conocimiento en pedagogía se debería realizar una doble tarea, ontológica y fenomenológica, previa a la propiamente epistémica. No obstante, nótese que la respuesta a estas preguntas, cualesquiera sea su orden, se encuadra ya en el orden epistémico, y necesariamente debe ser consecuente con su fundación y consistente con el camino seguido, es decir, si el conocimiento en pedagogía acontece, necesariamente ha de mostrarse y aprehenderse como doble condición para hablar de él. Sólo en la medida de su acontecimiento y de la posibilidad de su aprehensión es que podría ser percibido. Se trataría, entonces, ahí donde se lo percibe, de aprehenderlo y de reconocerlo; si tal fuese el caso se tendría al menos un indicio del conocimiento en pedagogía.

¿Y en una perspectiva como ésta, dónde se puede ver y aprehender el conocimiento en pedagogía? Sin duda alguna tendría que verse en el mismo campo pedagógico. De éste, como ya se refirió más arriba, dos parcelas se mencionan corrientemente: la práctica y la teórica o intelectual. Abonando a la aceptación de la taxonomía, Stenhouse, cuando se refiere a la reforma curricular aplicada en Gran Bretaña en la séptima década del

siglo xx en el medio pedagógico, escribe que “este cambio en el curriculum ha incrementado el rigor y el tono intelectual de los cursos de educación; pero ha hecho poco por mejorar la práctica de la enseñanza.”¹² Gimeno Sacristán y Pérez Gómez también la admiten; ellos han escrito sobre la teoría y la práctica de la enseñanza, donde pretenden “ayudar a entender el panorama de la enseñanza en su vertiente de discusión teórica y también en sus proyecciones prácticas...”¹³ Como es de verse, es común en el medio pedagógico hablar de teoría y de práctica, y, respecto de lo que nos interesa aquí, vale preguntar: ¿hay conocimiento en uno o en otro, o en ambos? ¿De qué modo acontece?

Considérese que en las acepciones comunes el ámbito teórico se significa bajo las figuras de la abstracción, del razonamiento, y las palabras, desarrollándose en un medio más allá de la aplicación práctica; en cambio, el ámbito práctico se suele significar como un terreno de acciones, de ejecución, de experiencia.¹⁴

En pedagogía, según Durkheim y Dewey, se trataría de teoría y menos de práctica.¹⁵ Si el conocimiento plantea un problema intelectual antes que práctico, se diría que el ámbito propicio para el acontecimiento y aprehensión del conocimiento en pedagogía es el teórico. Sería una tarea eminente del pensamiento.

Bajo una demarcación como esta un campo excluye al otro.¹⁶ ¿Se aceptaría entonces que hay conocimiento en la práctica? Sin atacar frontalmente la problemática contenida en la pregunta, pues no es el caso abordarla aquí, por ahora se diría que tal vez la práctica no requiere de conocimiento alguno, o que requiere únicamente de la ejecución, sin que

¹² En el prefacio a su *Investigación y desarrollo del currículum*, p. 7.

¹³ Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, introducción, p.8.

¹⁴ Véanse las entradas para ambas palabras en los diccionarios corrientes.

¹⁵ Véase de Dewey *La ciencia de la educación*, y de Durkheim “Naturaleza y método de la pedagogía” en *Educación y sociología*.

¹⁶ Dada la afirmación, y siendo consistentes con nuestra postura, por ahora sólo referimos que algunos investigadores admiten para la práctica un razonamiento de tipo moral, el cual requiere de una justificación diferente. No obstante, obsérvese que se trataría también de la justificación. Por ejemplo Aristóteles y Kant.

ello constituya epistème alguna. No obstante, para sostener una postura como esta, si se pretende validez, es imperativo el examen epistémico, pues el recurso a lo práctico, y de ahí a su concepción como conocimiento, naturalmente que requiere de justificación, en tanto se propone a título de saber. Por lo menos tendría que fundarse el acto o ejecución o experiencia en una *episteme*, que difiere de una *téchne*, y estas dos de la *doxa*, y estas tres del puro acto ciego, en tanto proceder *automatico*.¹⁷

Por otro lado, si se acepta ese “conocimiento práctico”, por cuanto no se considera que haya que encajarlo en ningún cuadro teórico, el fundamento se revelaría quizá como meramente intuitivo, establecido solamente por el acto, a distancia del pensamiento; en otras palabras, se postularía una práctica sustentada solamente en el resultado de un quehacer cotidiano, constante, repetido una y otra vez, apoyada en el “sentimiento del sujeto”, y en resultados ampliamente probados en el terreno de los “hechos” mismos, sin mayor lógica que la de la repetición, de la llamada práctica. El reconocimiento de este “conocimiento práctico” ha abierto esa vertiente de la pedagogía para la cual se trataría nada más de cuestiones prácticas, de experiencia, de ejecución.¹⁸ En consecuencia, en un orden epistémico, por lo menos se plantearía la pregunta de si tal experiencia es ya conocimiento, elevándose la respuesta al campo teórico, y confirmando su desprendimiento del terreno práctico.

Dado lo precedente establecemos, por ahora, que si hay conocimiento en el campo pedagógico, y es posible aprehenderlo, y, por tanto, discurrir sobre ello, tal “fenomenalismo” pasa por su comprensión, de tal suerte que proponemos la siguiente interrogación: ¿de qué manera comprender el conocimiento en pedagogía?

Para responder conviene recordar que la palabra “conocimiento” se usa de diferentes formas. Tómese como ejemplo la afirmación de que se sabe¹⁹

¹⁷ Propiamente la discusión sobre la calidad epistémica de los mismos términos.

¹⁸ A guisa de ejemplo, la experiencia suele pasar como el “conocimiento” que el profesor tiene sobre las situaciones de clase. Si en ella se plantea un dilema, la manera de decidir estaría montada en el nivel práctico del que surge. Véase de Bolívar el apartado “¿qué conocen los profesores?” en *op. cit.*

¹⁹ Para el caso de este documento soslayaremos la distinción entre saber y conocer, de modo que la pragmática será indistinta. Para un acercamiento al problema el lector puede consultar el conocido texto de Villoro, *Creer, saber, conocer*.

que algo es rojo. En una lectura epistémica, se diría que se lo sabe porque se lo reconoce, lo cual es posible no tanto porque exactamente se lo sepa, en un orden intelectual por ejemplo, sino precisamente por la “habilidad” para el reconocimiento del matiz rojo. También se usa la expresión para decir que se sabe andar en bicicleta, es decir, que se lo sabe en tanto se “hace”. En ambos casos el saber queda determinado más por el “hecho” mismo, por el acto de reconocimiento y por el acto de realizarlo, que por otra instancia.

Pero con los ejemplos sólo se confirmaría que hay distintas pragmáticas. Por este motivo suele aceptarse que el conocimiento emerge sólo proposicionalmente, esto es, cuando es posible establecerlo lingüísticamente en un enunciado, para de ahí observar su valor epistémico o valor de verdad, como es el caso para una proposición del tipo *S* sabe que *p*, donde *p* es reemplazada por un enunciado u oración. De conformidad con este planteamiento, para poder sostener que se sabe algo, *s* sabe que *p*, se requiere establecer el valor de verdad de lo afirmado, de donde se sigue un estado de justificación para saber que *p*. Si se dice que hoy es domingo, *S* sabe que *p*, Pedro sabe que hoy es domingo, porque es verdad que *p*, es verdad que hoy es domingo, y Pedro sabe que es verdad porque está desayunando plácidamente en casa y no en la oficina, por caso, de donde se sigue que *S* está justificado en su saber que *p*, Pedro está justificado en su saber que hoy es domingo.²⁰ Formalizando se escribiría como sigue:

1. *S* sabe que *p*.
2. Es verdad que *p*.
3. *S* esté justificado en su saber que *p*.²¹

Una concepción del conocimiento como la anterior supone, por un lado, el que las condiciones para la justificación reposarían en la evidencia con

²⁰ Desde una postura epistémica como la expuesta, para entender una afirmación como la de Bolívar es necesaria una explicación. El autor escribe, en *op. cit.*, p. 15-16, citando a Calderhead y Gates, que “en la última década, en suma, hemos llegado a sustituir la teoría para la enseñanza, como conocimiento proposicional, por un proceso de reflexionar o tener conocimiento (práctico, del oficio, personal, etc) implícito en las acciones docentes.” ¿Qué se quiere decir?

²¹ Roderick Chisholm reconoce en este esquema “el problema del Theetetes” platónico. Vid. del autor “What is knowledge” en *Theory of knowledge*.

que cuenta S para aceptar que p, lo que conduce a postular, al menos por ahora, que el conocimiento sería un pensamiento evidente y verdadero, y, por otro, un doble esfuerzo de este pensamiento, uno por pensar lógicamente y otro por establecer el valor de verdad de lo pensado, destacándose el hecho de ser un proceso intelectual o abstracto. Con esta postura se apoyaría la afirmación de que un examen tal no es práctico sino teórico, es decir, es una tarea del pensamiento, cuyo soporte es la justificación. Además se estaría moviendo el punto de vista en el horizonte epistémico, de uno “esencialista y representacionalista” a uno “lingüístico”.

Como ya se entrevió, la abstracción y el distanciamiento de la práctica serían el sello de lo teórico.²² En consecuencia, tendría sentido afirmar que para la comprensión del conocimiento en pedagogía habrá de distanciarse de lo que comúnmente llaman práctica. Y siendo el caso, la pregunta que interroga por el modo de darse el conocimiento en pedagogía persiste, si bien, el punto de vista adoptado define una perspectiva diferente a las usuales.

Hasta aquí se establece, con cierto grado de plausibilidad, que la penumbra que envuelve la manera de darse y percibirse el conocimiento en pedagogía sería producto de la incompreensión del mismo orden epistémico para el campo, de la ausencia de claridad para la fundación de la perspectiva, y de la obstinación de concederle un valor epistémico a la práctica sin la correspondiente justificación.

Con vista en la aclaración y ofrecimiento de una manera de percibir y comprender la forma de darse el conocimiento en pedagogía, consecuente con nuestra perspectiva, enseguida ofrecemos una aproximación a una de las parcelas de la pedagogía, la llamada teoría curricular.

Para mirar en ese horizonte metodológicamente consideraremos la enunciación misma, es decir, el texto elaborado por el pedagogo o el educador o el experto, en cuya trama semiológica vemos dos órdenes: en su exterioridad, el orden lingüístico, establecido por el mismo texto, un orden textual, que comprende los aspectos sintácticos, pragmáticos, y semánticos, y en su interioridad ese otro orden, el epistémico. Conviene recalcar que ambos órdenes están ya ahí en la expresión y por ello implícitos en la lectura, y que nos valemos de uno para llegar al otro. Además, se asume

²² Moore, en su *Introducción a la Filosofía de la educación*, cap I, p.14, anota que “hablamos de ‘teoría’ como contrapuesto a ‘práctica.’”

que si se pretende validez para lo enunciado, es imperiosa la justificación. Este fundamento se establece, distanciándonos de la trascendentalización que instaura la misma empresa epistémica, porque se observa desde otro lugar: toda enunciación lingüística posee un orden epistémico.

Indudablemente se elige en un *a priori*, motivado por el suelo en el que nos asentamos, la teoría curricular en tanto que tal, es decir, como un ámbito de la pedagogía eminentemente teórico, en cuyo desarrollo esperaríase, visiblemente, el despliegue epistémico. Entonces, la primera tarea, natural, sería empezar por ubicar la pragmática, *in extenso*, de la teoría curricular entre los expertos.²³ Se la debe encontrar en sus textos. Entonces, ¿a qué llaman teoría curricular? Citamos a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, quienes hablan de imprecisión y ambigüedad conceptual,²⁴ a Félix Ángulo, quien refiere “un considerable amasijo de concepciones y acepciones en pugna”,²⁵ mientras que Juan Manuel Álvarez admite que “Hay muchas formas de organizar el discurso sobre el currículum. Paradigmas, enfoques, teorías, marcos de referencia, racionalidades, definiciones narrativas... Demasiadas categorías para la organización de un campo que necesita clarificación.”²⁶ De acuerdo con estas líneas afirmariase que aquello que denominan los expertos teoría curricular resulta ser algo más bien amorfo, por tanto susceptible de adoptar cualesquiera formas. ¿Qué ha conducido a este punto? Obviamente, según los expertos, la diversidad de posturas, y según Schwab, ha sido la misma insistencia por elaborar teóricamente la teoría del currículum, un exceso de teoría.²⁷

²³ Emplearemos este término para designar a todo aquel interesado en el tema, independientemente de su formación, pedagogo o educador o alguien más.

²⁴ Para ellos el estudio del currículum, en tanto impreciso y ambiguo, puede agruparse en cinco grupos: el currículum como estructura organizada de conocimientos, como sistema tecnológico de producción, como plan de instrucción, como conjunto de experiencias de aprendizaje, y como solución de problemas. Véase en *op. cit.*, p. 190 y ss.

²⁵ Félix Ángulo Rasco, dentro de ese amasijo de concepciones y acepciones en pugna, encuentra que las distintas concepciones pueden agruparse en tres bloques fundamentales, a saber, el currículum como contenido, como planificación, y como realidad interactiva. Véase el capítulo 1 de la obra de Blanco y Nieves *Teoría y desarrollo del currículo*.

²⁶ Álvarez Méndez, Juan Manuel, “El currículum como campo de estudio”, en *op. cit.*, p. 225.

²⁷ En *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*, Schwab anota que “la evolución del currículum ha sido inveteradamente teórica y esa inclinación lo ha traicionado.” En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 200.

La generalidad en que se apoya esta primera aproximación al campo de la teoría curricular permite aventurar ideas. Antes que por diversidad o excesos de teoría valdría considerar si a este estado no se habría llegado más bien por la persistencia de fijar criterios de demarcación fundados en semánticas y pragmáticas varias acotadas por el interés disciplinario y por una persistencia ontológica, y, luego, si se pretende validez, por omisiones y confusiones epistémicas y metodológicas de trascendencia. En esta dirección considérese que hay quienes sostienen que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos; otros sugieren que no sólo se trata de seleccionar, organizar, y presentar contenidos, antes hay que considerar las características socioculturales y los procesos psíquicos de los alumnos. Algunos más consideran que son los factores sociales, culturales, y políticos que inciden en la conformación de los programas de enseñanza los puntos a tratar en la teoría del currículum. ¿Cuál habrá de aceptarse?

Las últimas líneas confirmarían el estado de confusión disciplinaria para la teoría curricular, y también causa de la confusión semántica, pragmática y epistémica. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez al respecto anotan que: “Tal es el estado actual de confusión terminológica y conceptual que muchos autores consideran llegado el momento de recoger los frutos de estudios e investigaciones dispersos y provocar la emergencia de un acuerdo inicial para empezar a coincidir al menos en el lenguaje.”²⁸

Si el terreno de la teoría curricular ofrece un panorama tal, comprender su orden epistémico se dificultaría mayormente en la medida en que el orden lingüístico es esencial. No obstante, a pesar de la situación del campo, la consistencia epistemológica podría ofrecer elementos de aclaración. Por ejemplo, ha de señalarse que en la demarcación presentada líneas más arriba, en ningún caso se presenta justificación alguna, o por lo menos una alusión a un orden epistémico, para darle consistencia y validez a la propuesta.

Según el punto de observación adoptado por nosotros, si en el ámbito de lo que hoy se denomina pedagogía, los miembros de la comunidad consideran que ésta ha de plantearse y desarrollarse de conformidad con criterios o valoraciones de carácter epistémico, no puede ser más que a

²⁸ *Ibid*, p. 191.

través de la tasación del conocimiento ofrecido. En cuanto tal, enmarcada ya en posturas o perspectivas, es decir, el criterio de valoración proviene del espacio adoptado, de una perspectiva. Con estas palabras se recuerda que el panorama en el terreno epistemológico es igualmente diverso, conduciendo a la afirmación de que ambos campos, el de la teoría curricular y el de la epistemología, adolecen de lo mismo: diferencias. Ante este horizonte, por ahora solamente decimos que metodológicamente es decisivo el establecimiento del punto de ubicación, y que el orden epistémico, para nosotros, es el del conocimiento y su valor de verdad. Apoyándonos en toda una tradición filosófica, llamaremos conocimiento sólo al verdadero, pues ocurre que podría haber conocimientos falsos.²⁹

De acuerdo con esto último, la exploración del modo de darse y comprenderse el conocimiento en pedagogía trocaría en la investigación del valor de verdad para lo afirmado, porque bastaría con la sola enunciación de contenido pedagógico que pretende validez; entonces necesariamente requeriríase de una justificación, pasándose del orden textual al epistémico. Esto último es esencial, pues si en el terreno pedagógico se pretende validez para su conocimiento, puede ocurrir que sea un conocimiento falso, y en consecuencia carezca de valor, pese a la tasación del individuo.

Si esto último tiene sentido, nuestra exploración y ofrecimiento de una epistemología para la pedagogía define un primer punto: hay necesidad de la consideración epistémica en pedagogía, si se pretende validez. Para ilustrarlo reiteraremos la pregunta: ¿a qué le llaman teoría curricular los expertos?

Considerando la perspectiva desde la que se mira, se asienta que las primeras aproximaciones al campo no son decisivas, en tanto la demarcación o el deslinde en cuanto tales no son primariamente empresas de conocimiento, a menos que se pretenda validez. Esto es, el valor epistémico de una propuesta no reposa solamente en la misma proposición, sino más bien en su valor de verdad y en su atingencia. Por ejemplo, ha de cuidarse la consistencia de la propuesta y elaborarla sin ambigueda-

²⁹ En cuanto a este punto es ya clásico el ejemplo propuesto por Edmund Gettier, quien examina la insuficiencia epistémica contenida en la proposición S sabe que p. Véase de él su texto *Is justified True Belief Knowledge?* En otra perspectiva ya Platón lo adelantaba en el *Theetetes*.

des; ha de reconocerse antes que el sólo “amasijo de concepciones en pugna”, la claridad del fundamento en que se apoyan, es decir, el orden epistémico en que se sostienen. Así, cuando se propone que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos, conviene realizar una observación epistémica.

- I. S sabe que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos.
- II. Es verdad que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos
- III. S está justificado en su saber de que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos.

Para decidir si una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos, bastaría con aportar pruebas del tipo necesario para el caso, con vista en probar la verdad de lo afirmado y en su atingencia, pues bien podría ocurrir que no sea verdad que una teoría del currículum ha de ocuparse del estudio del contenido a enseñar, y de los modos más eficaces de presentarlos a los alumnos, sino que más bien se ocupa de seleccionar, organizar, y presentar contenidos, considerando las características socio-culturales y los procesos psíquicos de los alumnos.

Con esto último se pretende la ostensión del orden epistémico, mas no su apología. Si esta lectura posee sentido sería evidente que “el estado actual de confusión terminológica y conceptual” para el campo antes que “recoger los frutos de estudios e investigaciones dispersos y provocar la emergencia de un acuerdo inicial para empezar a coincidir al menos en el lenguaje” requeriría de la consideración epistémica, pues se trataría menos de consensos que de verdades.³⁰ Así, antes que pretender homogeneidad

³⁰ Naturalmente se acepta la observación de la gravedad de la postura. De cualquier manera, por ahora, se la asume.

y uniformidad conceptuales en el campo, habría de reconocerse el valor epistémico de la propuesta. Esto quiere decir que si en el campo hay diversidad o hasta excesos, primeramente estos exhibirían la diversidad de puntos de observación, de suyo legítimos, pero no necesariamente válidos, en consecuencia, al pretender validez se impone la consideración de la calidad epistémica de la propuesta, momento en el que además se puede valorar su atingencia, que, hasta donde alcanzamos a ver en el campo pedagógico, para ambos, justificación y atingencia, normalmente son débiles o nulas, en la medida del soslayamiento epistémico para el orden disciplinario, visibles no por una desconsideración científica, metódica o teórica, sino por la ausencia de justificación cuando se pretende validez.³¹

En conclusión, para nosotros, la falta, antes que confusión, tanto en el terreno pedagógico como en el de la teoría curricular, no provendría del ámbito disciplinario, de su vasta complejidad, sino más bien del soslayamiento del orden epistémico aparejado a la ligereza en la pragmática y semántica del discurso disciplinar, pues este inevitablemente evoca, resuena, significa, al enunciarse, epistémicamente. Si además se pretende validez, la justificación para lo afirmado es imperiosa. Ésta ha de establecerse en una dimensión textual doble y paralela, la del texto conteniendo lo disciplinario y su saber. Tal consideración epistémica comporta la tasación del valor de verdad para lo enunciado.

Insistiendo, nos parece pertinente establecer que, desde una perspectiva epistemológica, si el discurso pedagógico pretende validez, entonces debe justificarse. Para ello es menester pensar y probar el valor de verdad de lo enunciado, recalcándose el cuidado que ha de ponerse en el orden textual, pues éste es un medio en que se despliega el conocimiento. En el ámbito del pensamiento, particularmente el científico, la justificación es aceptada como una instancia capaz de donar valor de verdad a sus productos, independientemente de su origen y fines. Todavía hoy es reconocida por algunos como una cualidad del discurso sostén de otra calidad epistémica: la racionalidad, signo de un pensamiento eminente.

³¹ Se consigna y se reconoce que la justificación todavía es objeto de discusión como criterio para definir una epistemología; no obstante aquí la adoptamos como tal.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Méndez, Juan Manuel, *Entender la didáctica, entender el currículum*, Miño y Dávila, Madrid, 2001.

Angulo, F. y Blanco, N., *Teoría y desarrollo del currículo*, Aljibe, Málaga, 2000.

Bolívar, Antonio, *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, Universidad de Granada.

Chisholm, Roderick, *Theory of Knowledge*, Prentice Hall, New Jersey, 1989.

Dewey, John, *La ciencia de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1951.

Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, Colofón, México, 2001.

Flórez Ochoa, Rafael, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, McGraw Hill, Bogotá, 1994.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1989.

Schawb, Joseph, “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum” en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *op. cit.*

Stenhouse, Lawrence, *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, 1987.

Cómo enseñar a pensar, una forma de desarrollar los saberes*

Elizabeth Rojas Samperio

INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo, me preocupa enormemente el hecho de que mis estudiantes adquieran las competencias básicas y secundarias para desarrollar adecuadamente las investigaciones de sus tesis.

Parece que en estos tiempos la elaboración de una tesis resulta sumamente compleja si consideramos que el término, desde la perspectiva fenomenológica de Husserl, es el resultado de un planteamiento dialéctico con el conocimiento.

Esto es, hay en el mundo de la ciencia y la tecnología un conjunto de teorías incompletas que al ser trabajadas analíticamente por medio de la investigación, generan una nueva tesis. Para ello, es necesario partir del conocimiento expreso, problematizarlo, desprender preguntas de investigación y/o hipótesis y, seguido de ello, aplicar una metodología, más o menos activa. Una vez recabada la información suficiente se procede a realizar un análisis desde una perspectiva teórica; es decir, desde la propia visión del campo de conocimientos al que pertenece el objeto de estudio.

* Nota: Esta ponencia no contiene bibliografía, pues parte de un conjunto de reflexiones personales sobre mi quehacer en estas asignaturas. Seguramente, podrá documentarse, ahora sólo quiero expresar mi forma de ver las cosas.

Así, juntando datos y más datos y sometiéndolos a rigurosos análisis se llega a un conjunto de afirmaciones que corresponden al nuevo modelo teórico.

No obstante lo anterior, en pedagogía, no parece ser real que se construyan conocimientos teóricos y, en ocasiones, incluso, se espera que en vez de serlo sean más bien prácticos. Que permitan la intervención en los procesos educativos a fin de lograr una efectiva transformación de la educación mexicana.

De esta manera, me he interesado por comprender qué pasa con las competencias de los estudiantes y de qué manera éstos son capaces de construir nuevos conocimientos. Parto, entonces, para escribir esta ponencia de una premisa tomada de Jean Estaronobiski que reza: “La imaginación es una forma de conocimiento”

LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN

Parto de la idea de que la imaginación es una fuente inagotable de saberes conocidos a veces no identificados. Entonces, los conocimientos circulan entre la sociedad y llegan de alguna manera a la universidad. Se desprenden unas series de saberes articulados en lo que llamamos currículo, éste concebido como el conjunto de conocimientos seleccionados para ser aprendidos. Este conjunto de contenidos que deben ser aprendidos constituyen el foco central de la enseñanza; es decir, que el contacto entre los estudiantes y los maestros se da en la interacción de un contenido, motivo del diálogo entre los actores.

Entonces, el meollo de la didáctica está en como un docente presenta a un estudiante o grupo de estudiantes un contenido determinado la más de las veces por un comité desconocido. Este contenido está formado por un cuerpo de conocimientos que son la sustancia del diálogo docente-discente. Estos conocimientos pueden ser declarativos, procedimentables y ejecutables. Algunos, por su propia naturaleza se instalan en la memoria, pero otros, necesariamente, se deben poner en práctica.

Este último tipo de conocimientos, son los saberes que circulan en la enseñanza de la investigación. Si bien, hay elementos teóricos que

se instalan en la memoria, el objetivo es que el estudiante logre aplicar los enunciados que describen los objetos por los que ha de transitar al elaborar un proyecto de investigación o, más precisamente, un informe de investigación,

Entonces, tenemos que hablar más de saber aprender que de saber enseñar. Porque el estudiante, tiene que seguir un camino metódico que le permita desarrollar un conjunto de competencias.

Desde mi perspectiva, y entendiendo como competencia, la capacidad de una persona para hacer algo con eficiencia y eficacia, en la circunstancia social que se le requisa.

Desde esta perspectiva, los estudiantes de las licenciaturas de la UPN, en los últimos semestres y los que cursan los postgrados, tienen que ser competentes para desarrollar investigaciones de distinto tipo, desde las documentales, hasta las llamadas cualitativas en las que se espera haya de alguna forma accionado en el campo.

Siendo éste el objetivo más general de estos cursos, yo creo que tendríamos que tener muy claros cuáles con los conocimientos previos y de que manera las competencias antecedentes son las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan cumplir satisfactoriamente con los objetivos de estas asignaturas.

Las competencias básicas para se investigador podrían ser las siguientes:

1. La comprensión de sí mismo y de lo otro. Es decir, de aquello que estando fuera de uno mismo, tiene una relación directa con el sí, sin ser parte del sí.
2. La interpretación, como una capacidad para recibir los mensajes e interpretarlos en forma crítica asertiva. Más allá de su significado local, ser capaz de encontrar en los silencios las marcas de las palabras.
3. Estas dos funciones, tienen una relación directa con el acto de pensar. Pensar como el acto complejo de referenciar un objeto y relacionarlo con otros para darle sentido a través de la comprensión y la interpretación.

4. Entonces, hay que tener la competencia del pensamiento y a partir de esta las interacciones con los discursos escritos y orales del conocimiento. Es decir; la capacidad para leer y dialogar.

Parece entonces, que la investigación tendría que ser un asunto de lectura de alto nivel. Una lectura de los textos, de los hechos y de los discursos. Para a través de “lo otro”, integrar en “lo mío”, la construcción de los nuevos saberes.

El saber que se ha de enseñar, entonces, determinado por los objetivos y temas de estos cursos, a través de una estrategia didáctica que considere los elementos esenciales de la clase: tiempo, espacio, grupo, medios y a partir de ello determine los productos que se esperan, así como la evaluación de los procesos y de los productos mismos. ¿Con que objeto? Con el fin de que lo construido vuelva la sociedad y le sirva a ésta, para transformarse.

¿Cuáles serían los componentes de la didáctica que aquí consideráramos?

Elementos	Resultados
Problema	Necesidad, Carencia o deseo
Objeto	Contenido
Objetivo	Competencia: saber conocer, saber hacer y valores subyacentes.
Saberes didácticos	Método: inducción, abducción y deducción.
	Medios: instrumentos reales e ideales.
Resultado	Producto
Evaluación	Certificación y la autoevaluación.
Difusión	Circulación del conocimiento.

Entonces, al enseñar a investigar recorro a la imaginación, como elemento que abotona los procesos de construcción. Estos eslabones permiten que los alumnos vayan paulatinamente hilando un conjunto de saberes útiles, a través de estrategias de lectura y comprensión.

Por un lado, entonces, esperamos que los estudiantes posean las siguientes competencias al iniciar un curso de formación de investigadores:

- Identificar
- Analizar
- Relacionar conceptos
- Comprender
- Interpretar
- Redactar
- Buscar información
- Clasificar información
- Redactar definiciones, descripciones, explicaciones, relatar hechos, presentar esquemas, elaborar gráficas.
- Redactar informes
- Preguntar y responder, generar respuestas hipotéticas.
- Confrontar: tesis y antítesis.
- Imaginar
- Plantear problemas
- Elaborar hipótesis
- Observar
- Comparar
- Clasificar
- Abstractar
- Interpretar datos
- Explicar
- Conceptuar
- Modelar
- Diseñar
- Pronosticar
- Generalizar
- Demostrar
- Argumentar
- Escribir

De cualquier modo, diría Italo Calvino, todas las realidades y las fantasías pueden cobrar forma sólo a través de la escritura.

Entonces, si la Universidad es un espacio para conservar los principios de la sociedad humana, desarrollar y promover la cultura de la humanidad a través de la ciencia, el arte y la tecnología. la UPN, debe ser una institución que promueva el desarrollo de saberes que transformen a la sociedad por medio de la transformación del proceso educativo, objeto de estudio de las tesis, investigaciones de los alumnos que egresan de las licenciaturas y de los posgrados.

Los productos, por tanto, sería importante que respondieran a las mismas exigencias de la productividad. “Para que la enseñanza de un determinado elemento del saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber tal como es enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber, inicialmente designado, como el saber que debe ser enseñado. Este es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro (Chevallard).

¿Cuál es la teoría pedagógica que a esto subyace? Una clase dialogada entre lo que el alumnos trae y lo que el docente le puede decir que lo que el estudiante presenta. Los seminarios de investigación y tesis, no se desarrollan en las aulas, sino en los espacios donde están los datos. El aula, es sólo un espacio mayéutico que responde a los interrogantes de los participantes. Por eso, si los alumnos no leen y no escriben, los cursos se convierten en información de recetas que carecen de trascendencia.

Para la investigación, se requiere de estudiantes más allá de ser participativos, personas con imaginación, inquietudes y curiosidad, para que quieran encontrar los saberes que al construirse con sus conocimientos dan lugar a nuevos conocimientos, para ellos y para la sociedad educativa, fin último de la Universidad Pedagógica Nacional.

Aspectos éticos, políticos y pedagógicos en algunas metáforas y alegorías de Platón

Jeannette Escalera Bourillon

En este escrito nos dedicaremos a investigar qué nos dice Platón sobre el tema del alma, tanto en el *Fedro* como en la *República*, para después averiguar la correspondencia que guarda ésta con la educación y el Estado. Se expondrá brevemente la metáfora de los tres metales y su relación con los estamentos del Estado desde: a) la idea platónica de que los filósofos deben ser quienes gobiernen el Estado; b) que son ellos los conocedores del Bien; c) que han salido de la caverna, y d) que tienen que regresar para gobernar; se dará, además, una interpretación de la alegoría de la caverna desde el punto de vista político.

En la *República*, el filósofo de la Academia reconoce que cuando una persona huye del habitual mundo donde se encuentran la mayoría de los seres humanos y viaja de las sombras a la claridad y desde la luz examina las imágenes reales de las cosas, seguramente no querrá retornar a las tinieblas sino que, habiendo conocido el Bien supremo, deseará permanecer cerca de él.¹

El discípulo de Sócrates quisiera que siendo los políticos los que tienen la obligación de ocuparse del cuidado del alma de los ciudadanos aprendieran a salir y a entrar de la caverna a través de la dialéctica –que es el coronamiento supremo de los estudios propuestos por Platón en su currículo y del que hablaremos más

¹ Cfr. *República* 517c-d.

adelante— como su maestro, que es capaz de conducir a sus alumnos fuera de la caverna y descubrir la virtud o *areté*. Para Platón son los políticos y los gobernantes los que deben conocer la *areté* plenamente y son ellos los que tienen la responsabilidad de educar al pueblo.

Platón define al ser humano como un ser social por excelencia, compuesto de cuerpo y un alma que tiende a alcanzar el conocimiento de la realidad por medio de la armonía de sus partes: la racional, la irascible y la concupiscible; para que esta armonía se dé, la razón debe tener el control de las otras dos. Esta noción de alma tripartita aparece tanto en el *Fedro* como en la *República* bajo diferentes formas, en las que se debaten la razón, las pasiones inferiores o concupiscentes y las pasiones o fogosidad tendientes al bien.

Platón identifica la parte del alma que razona *lógos* con el principio racional del alma, y a la que desea, siente hambre, sed y otros apetitos tales como las satisfacciones sensuales y los placeres en general (*epithymía*), con la parte irracional o concupiscible. Mientras que a la parte que experimenta cólera y que por medio de la fogosidad se enardece y se enoja de sus apetencias (*thymós*) se le reconoce como una tercera especie, la irascible, que no pertenece a ninguna de las otras dos naturalezas aunque se parezca a la segunda, ya que Platón opina que cuando la cólera combate contra los deseos, como si fueran algo distinto de ella, ésta ya no es en nada semejante a la parte concupiscible.²

El filósofo argumenta a favor de la irascible y nos dice que: “cuando los deseos violentan a un hombre contra su raciocinio, se insulta a sí mismo y se enardece contra lo que, dentro de sí mismo hace violencia, de modo que como en una lucha entre dos enemigos, la fogosidad se alía con la razón y actúa de acuerdo con ella, entonces existe una parte diferente”.³ A esa parte diferente de las otras dos la describe con el nombre de irascible.

Para explicarnos esto, Platón narra en el *Fedro* la *metáfora del carro alado*; en este diálogo considera que siendo el alma totalmente divina no puede describirse; pero si alguien intentara hacerlo tendría que enfrentar una larga e intrincada investigación en todos los sentidos; Platón sabe que

² Cfr. *República* 437c- 440a.

³ *República* 440a-b.

el ser humano, como mortal que es, no está en condiciones de hacerlo. Así, afirma: “En cuanto a la idea del alma hay que decir lo siguiente: cualquiera que sea su idea, ella es objeto de una amplia explicación dilatada y, de todo en todo divina...”⁴, sin embargo sí manifiesta a qué es semejante, y la compara con cierta fuerza natural que mantiene unidos a un carro, dos corceles que tiran de él, y a un auriga o cochero sostenidos por alas.

Como ya se dijo antes, Platón divide el alma en tres partes: a dos de ellas les da la forma de caballos; uno bueno y el otro no, el de buen temperamento es blanco y de ojos negros, es amante de la gloria con moderación y de la opinión verdadera; se deja conducir sin necesidad de golpes, sólo a través de las palabras. El otro es contrahecho, pesado, de color negro y ojos grises, soberbio, sordo y compañero del abuso; sólo obedece a duras penas a un látigo. El cochero vendría a ser la razón que los guía.

En la especie humana, la tarea de conducir resulta ardua y pesada. El caballo de noble figura representa el bien, en tanto que el otro, el mal. El primero simboliza la mesura, el otro, el exceso, mientras que el auriga constituye la inteligencia, *dianota*. Los corceles y cocheros de los dioses estarían constituidos de buena raza y tendrían todos un alma divina; pero la de los demás seres estaría mezclada.⁵

En la *metáfora del carro alado*, el caballo blanco representa la parte irascible, para avanzar al lugar adecuado, a la claridad y al bien, tiene que someterse al constante jaloneo que producen el cochero y el caballo negro. El caballo blanco, de este modo, se encuentra forzado por las circunstancias a decidir sobre lo que debe hacer; si seguir la tensión que produce el caballo negro o la tirantez del auriga, entonces, se origina en él un momento de incertidumbre cuando se encuentra en la encrucijada de las distintas posibilidades de elección y del proceder adecuado. “Platón se decide plenamente en el *Fedro* a reconocer, no sólo la complejidad del alma, sino su índole intrínseca y esencialmente contradictoria y conflictiva”⁶.

Cuando se ocasiona este jaloneo, el auriga se halla en disponibilidad para recibir la verdad, la visión de la luz, el Bien. Esta potencialidad de la

⁴ Platón *Fedro* 246 (Tr. Juan David García Bacca).

⁵ Cfr. *Fedro* 246b-c.

⁶ González, Juliana. *Ética y libertad*. México, UNAM/FCE, 2001, p. 87.

razón sólo se logra en un estado de libertad, en el que las dos dimensiones de fuerzas aparecen tirando a diferentes lados, uno en dirección del Bien, el otro en la contraria.⁷ El mismo cochero se convierte, así, en su propio discípulo que se cuestiona, y en su maestro que se responde. De ahí que el auriga sería la parte del alma que educa a aquella que, en un momento dado, se encuentra en la coyuntura de no saber qué es lo que debe odiar y aborrecer y qué es lo que debe amar, esta parte es la que la razón separará para dar a su concepto el nombre de educación.⁸

Este diálogo representa una metáfora en donde el ser humano se ve de repente en el intrincado conflicto de decidir un camino u otro, de dejarse conducir por el caballo indisciplinado o por el caballo blanco que se alía con la razón dominada siempre por el respeto, la justicia, el valor, la templanza y la prudencia, por la *areté*. Este instante se convierte, así, en un tener que proceder y, para ello, en una necesidad de analizar, deliberar, reflexionar y decidir antes de actuar, o de actuar sin debatir.

Este mismo ánimo que se da entre el ser y deber ser se encuentra también expresado en la metáfora del león plasmada en el libro IX de la *República*, donde el filósofo de Atenas nos recuerda algunas metáforas que narran mitos antiguos como el de la *Quimera*, el de *Escila* y el de *Cerbero* que reunían muchas figuras en una sola. A partir de estas metáforas, Platón trata de ejemplificar el comportamiento del alma humana.

En el libro IX, Platón compara el alma con un ser similar a una quimera, en el que se unen el rostro de un hombre y la forma de un león⁹ en una Hidra,¹⁰ elementos que simbolizan las tres funciones del alma. Luego el alma se compone de tres estratos distintos, entre los cuales fluye el principio de contradicción en constante movimiento, principio en el cual es el alma y no el cuerpo la que alcanza el conocimiento de la *areté*. Este logro se da a través de la posibilidad de elección que, junto con la imagen del monstruo de múltiples cabezas de animales, unos domésticos

⁷ “Tratándose ahora del alma, es también su complejidad, su oposición y dinámica internas, su constitución ‘triple’ lo que explica su esencial eticidad.” *Idem*.

⁸ Cfr. Platón. *Leyes* 553b.

⁹ Aquí el león representa la parte irascible del alma, donde se encuentra el ímpetu, la foga-sidad, el ánimo y la Hidra la parte concupiscible.

¹⁰ Cfr. *República* 588b.

y otros feroces, y la imagen de un hombre permanecen en el interior de todo ser humano.

Si la persona es justa, alimentará al hombre que se encuentra dentro de sí y cuidará de fortalecerlo para que esté en disposición de domar a la parte dócil de la bestia para bien, de tal manera que siempre permanezca más vigorosa y recia que la parte feroz, para lo cual procurará conseguir la ayuda del león.¹¹ Pero la injusta, en cambio, utilizará la figura del león para vigorizar a las fieras de su bestia interna, hasta el punto de quedar completamente a merced de aquellos seres tras haber matado, poco a poco, al hombre interno, que es arrastrado hacia donde cada una de las partes del monstruo lo conduce.¹²

El papel del león en esos parágrafos de la *República* es crucial para la ética, pues representa al ser que se afilia con el hombre justo o con el injusto para colaborar con alguno de ellos, ya sea para destruir al hombre interior o para fortalecerlo. El león representa la parte impetuosa del alma, en donde se yuxtaponen los placeres con las penas, de modo tal que unos y otras parecen intensos, pero cuando procrean intereses insensatos y sed de honores, por medio de la envidia, la ambición y la violencia, el alma se vuelve irreflexiva e insensata. Sin embargo, si esos placeres y dolores van acompañados por el conocimiento y la razón, el alma alcanza la sabiduría y la verdad y, por ende, los placeres más verdaderos.

Por consiguiente, nos dice Platón: “Cuando el alma marche toda dirigida por la parte filosófica sin manifestarse en ella el deseo de disensión, cada una de sus partes realizará lo que es debido y mantendrá su amor a la justicia...”¹³ Ya que el ser humano, “tal como Platón lo concibe, es inevitablemente un ser desgarrado, escisión que busca cesar con la fuerza del amor.”¹⁴

En otro pasaje de la *República*, el filósofo ateniense identificará cada género de individuos con una parte del alma. Así le dice a Glaucón:

¹¹ Cfr. *República* 589b.

¹² Cfr. *República* 589a.

¹³ *República* 586e (Tr. Conrado Eggers Lan).

¹⁴ Lapoujade, María Noel. *Filosofía de la imaginación*. México, Siglo XXI, 1988, p.31. El amor es la fuerza intermediaria entre lo mortal y lo inmortal, entre el saber y la ignorancia, símbolo del vínculo de la unidad del Todo.

“Pues esta vez, admirable amigo, nos encontramos con una embarazosa cuestión respecto del alma, y es si tiene o no esas tres partes ya mencionadas.”¹⁵ A la parte concupiscible la asemejará con la parte del Estado a la que corresponden los labradores y los artesanos, a la irascible con los soldados o guardianes y a la racional la equipará con el estamento de los gobernantes.

En esta obra, mas no así en las *Leyes*, Platón divide el Estado en tres estamentos o clases de ciudadanos: el primero es el de los proveedores, que vienen a ser los labradores, albañiles, tejedores, zapateros, carpinteros, herreros, pastores, comerciantes, obreros, asalariados, etcétera, que tienen que ayudarse unos a otros con sus respectivas labores y productos y que arriendan su fuerza física;¹⁶ todos ellos constituyen la ciudad original, primitiva y rudimentaria a la que sólo se le educará en la templanza, moderación o *sophrosyne*.¹⁷ Incluso podría pensarse que al dividir Platón su Estado en este tipo de estratos, los que pertenecieran al último vivirían eternamente en la caverna, acercándose así a la propuesta neoliberal en donde unos cuantos tienen acceso a todos los beneficios de una nación y la mayoría no, pero esto no es así, ya que en su proyecto no le interesa reactivar ninguna economía de mercado ni mucho menos de libre comercio.

El segundo estamento estará integrado por los guerreros o soldados, que además de ser educados en la templanza, *sophrosyne* como todos los habitantes del Estado, deben serlo, también, en la valentía *andreía* y su misión será mantener el orden en la ciudad y hacer lo que resulte más conveniente y ventajoso para la *República*.

El tercero estará compuesto por la clase de los gobernantes, a quienes, además de la *sophrosyne* y la *andreía* se les exigirá la sabiduría o pruden-

¹⁵ *República* 435c (Tr. Conrado Eggers Lan).

¹⁶ *Cfr. República* 371e.

¹⁷ Hay que aclarar que sólo los dos estamentos superiores del estado, gobernantes y guerreros, están sometidos a la *paideia*. Platón considera que al tercer estrato no está capacitado para ella y que además no la necesita, en vista de que sólo le incumbe procurar el sostén económico de la comunidad, aunque su postura es que a este estamento sí se le debe educar en la *sophrosyne*. Así que, no nos deja claro si los campesinos y los artesanos, recibieron o no algún tipo de educación que fuera más allá de ésta y del aprendizaje de sus respectivos oficios. Todo lo que se dirá con respecto a la educación se refiere, por lo tanto, a gobernantes y guerreros. Schmidt Osmanczik, Ute. *Platón y Huxley. Op. cit.* p. 29.

cia o sabiduría, *sophía*. Estarán destinados a ser los filósofos-reyes¹⁸ y serán escogidos entre los mejores guardianes y los de mayor edad, pero en repetidas pruebas deberán mostrar que siempre estarán al servicio y devoción del Estado.

Platón considera que son estos últimos los que deben conocer y poseer en grado sumo las cuatro virtudes capitales: templanza, justicia, prudencia o sabiduría y fortaleza o valentía, dada la grandeza y responsabilidad propia de su función como gobernantes. Para explicarnos esto recurre a una metáfora fenicia que explica la creación de los seres humanos y su importancia en la sociedad.

En esta metáfora se explica que todos los seres humanos son hermanos porque antes de su creación permanecieron bajo la tierra mientras se modelaban y se formaban sus cuerpos, sus armas y todos sus demás enseres; pero, una vez que estuvieron hechos, la tierra los arrojó y los dio a luz. Durante esa creación los dioses pusieron en la masa de algunos más oro, en la de otros depositaron menos oro y más plata, pero en la de los últimos colocaron más hierro y bronce, de suerte tal que a aquellos que les tocó más oro en su constitución están destinados a gobernar, en cambio a los que les dieron más plata tendrán que correr el riesgo de ser los guardianes de la ciudad, mientras que los últimos serán los labradores y los artesanos.¹⁹ Por eso, para Platón es importante descubrir de qué está hecho cada individuo y pulir el metal que le tocó poseer a través del proceso educativo. Aquellos que tienen más oro en sus componentes recibirán una educación superior a la de los demás.

Como ya se vio anteriormente, Platón justifica que en cada uno de nosotros existe un alma y que cada una de las almas consta de tres partes; en cada parte se dan distintas formas y modos de ser de cada individuo, al igual que en el Estado, en donde, en unos ciudadanos el deseo de aprender es más fuerte que en otros, lo mismo que sucede en las almas cuando en unas el amor al conocimiento está más desarrollado mientras en otras la afición por las riquezas.²⁰

¹⁸ Cfr. *República* 412a-413b.

¹⁹ Cfr. *República* 414a-415e.

²⁰ Cfr. *República* 436a.

Lo que busca Platón, tanto en la *República* como en el *Fedro* y las *Leyes*, es el equilibrio de las partes, la armonía del ser humano en sí mismo y de todos los individuos entre sí en el Estado.²¹ El ser humano es por naturaleza apto para cumplir con ciertas tareas en la sociedad, nace con determinadas facultades, sólo que tiene que aprender a desarrollarlas a través de la educación y la experiencia como reminiscencia. Para que haya armonía en el Estado, los ciudadanos deben mantenerse unidos a pesar de los posibles antagonismos que pudieran existir entre ellos. De ahí que Platón argumente: “Porque si se forja a tales hombres en el Estado, no es para permitir que cada uno se vuelva hacia donde le dé la gana, sino para utilizarlos en la consolidación del Estado.”²²

En la misma *República*, nos manifiesta que son los gobernantes quienes deben recibir un entrenamiento gimnástico educativo; una disciplina; un método de investigación por medio del cual aprendan a deliberar sobre las cosas de la *polis* en su totalidad y sobre la mejor manera de conducir sus relaciones en el interior del mismo Estado y con los demás estados.²³ La búsqueda del equilibrio será arte y materia de educación para ellos, quienes se encargarán de la vigilancia de la ciudad. Los gobernantes serán destinados a la reflexión dialéctica en un ejercicio libre de sus deliberaciones. Así, los guerreros destacados, después de una larga preparación, estarán capacitados para ser quienes gobiernen el Estado.

Esta preparación no se manifiesta como simple, se trata de entrenar a la parte irracional del Estado; a la parte de aquellos ciudadanos cuya alma está dotada de oro y plata. Ya que en el alma de cada ser humano existe el poder de aprender y el órgano para hacerlo,²⁴ y es a través de la educación que se logra mover este órgano hacia el conocimiento.²⁵ Por lo que tendrá que ser tarea de los filósofos-reyes la de obligar a los seres humanos, hombres y mujeres de naturaleza mejor dotada a emprender el viaje supremo hacia la contemplación del Bien.²⁶

²¹ Cfr. *República* 519e.

²² *República* 520a-b (Tr. Conrado Eggers Lan).

²³ Cfr. *República* 428d.

²⁴ Cfr. *República* 518c.

²⁵ Cfr. *República* 518d.

²⁶ Cfr. *República* 519d.

Entre los guardianes del Estado habrá quienes decidan continuar el viaje y quienes resuelvan quedarse en el camino. Habrá los que estén dispuestos a desplazarse, a ascender y descender continuamente y a participar, no sólo en el cuidado de ellos mismos, sino también en la diligencia de los demás. Ellos serán los elegidos para participar tanto en la filosofía como en la política por ser los más capaces. Serán, asimismo, los encargados del gobierno de la *polis*. Pues sólo los filósofos-reyes, y no otros, tienen el talento para contemplar con verdadera valentía, la justicia, la templanza, la prudencia y el respeto hacia sí mismos y hacia los demás. Los otros, los que se queden en el camino y no lleguen por sus méritos a subir más, serán aquellos que se encargarán de la vigilancia y salvaguardia del Estado, pero no de su regencia.

Se había visto ya que en el *Fedro* la parte racional del alma correspondía al cochero, cuyo pensamiento se alimentaba de inteligencia para poder conducirse adecuadamente. En la *República* serán los gobernantes quienes constituirán la parte racional del alma, ellos serán los encargados de guiar correctamente a la *polis*.

Así, el filósofo ateniense compromete sutilmente a las personas, y sobre todo a los gobernantes, a someterse a una profunda reflexión sobre la vida antes de tomar una decisión que reclama el reconocimiento de sí mismo y del otro, según una forma recíproca que se le pone como condición de autoconciencia antes de actuar.

Él mismo se pregunta si cada uno de nosotros actúa de acuerdo con el género de alma que detenta. Si aprendemos por una de las partes, nos irritamos por medio de la otra, y con la tercera deseamos los placeres de la comida, de la generación y otros análogos.²⁷ “¿O es por medio del alma íntegra que procedemos en cada uno de esos casos, cuando nos ponemos en acción?”²⁸

En el mismo libro III de la *República*, el filósofo discurre que en cada uno de los seres humanos existe un alma, y que ésta se parece a un hombre que conduce dos potros en donde hay fuertes ruidos y estruendos para ver si estos son espantadizos o no; luego los traslada a lugares placenteros. Los caballos representarán las almas de los jóvenes que ante circunstancias

²⁷ Cfr. *República* 436 a-b.

²⁸ *República* 436b.

adversas huyen o se complacen. Son almas que deben ser vigiladas para descubrir en ellas el metal que las acompaña. Aquellas cuyos potros tienden a evadirse de los terrores y consentirse en los deleites serán almas que no se conducen a un ritmo adecuado y con la armonía que les corresponde, pues no saben controlarse a sí mismas, de modo que no serán sus propios guardianes y, por ende, tampoco sabrán cuidar del Estado.²⁹

Es por esto que el filósofo ateniense propone tanto en la *República* como en las *Leyes* que a los individuos se les observe desde que son pequeños –desde que aparecen en ellos las primeras sensaciones infantiles que son el placer y el dolor, con las que llegan la virtud y el vicio, para que desde la infancia se ejercite en ellos el vivo deseo de llegar a ser ciudadanos perfectos que sean capaces de gobernar y ser gobernados de acuerdo con la recta justicia– para poder descubrir en ellos sus aptitudes, cada cual tendrá diferentes comportamientos de acuerdo al metal que compone su alma.³⁰

Así se deberá educar a cada uno de los ciudadanos según sus características, de tal suerte que después de una ardua vigilancia y algunas pruebas difíciles a quienes se les descubra más oro, se les educará para gobernar; en cambio, a los que posean más plata, se les instruirá para ser guardianes del Estado; se les enseñará a cuidar de éste, y a comportarse como verdaderos guerreros; mientras a aquellos cuya alma se encuentre invadida por el hierro y el bronce se les guiará para que sean buenos labradores y artesanos, de forma tal que serán los proveedores del Estado, se encargarán de proporcionar a todos los habitantes casa, vestido, sustento y las herramientas necesarias para mantener el cuerpo sano y en buenas condiciones físicas, ya que, para este filósofo, no puede haber un alma sana, si no posee un cuerpo sano y viceversa. Por eso es necesario cuidar tanto del cuerpo, como del alma; para que en ambos se dé la armonía tendiente a la perfección.

Es importante señalar que en la *República*, Platón elige para acceder a lo que sería comparable a la educación media y superior sólo a los guerreros y a los gobernantes. En las *Leyes*, en cambio, el derecho a la educación debe ser universal para hombres y mujeres sin distinción, y además,

²⁹ Cfr. *República* 413d-414b.

³⁰ Cfr. *Leyes* 653a-b, cfr. *República* 586a-587a.

pública, obligatoria y gratuita. “El Estado toma a su cargo la construcción de escuelas y el salario de los maestros de educación básica, los cuales han de serlo de tiempo completo, ya que deben residir en la escuela, y han de ser, además extranjeros ya que los ciudadanos han de emplear a su vez todo su tiempo en los negocios de la ciudad o en el perfeccionamiento continuo del cuerpo y del espíritu.”³¹

A pesar de la afirmación anterior, lo importante es que en las *Leyes*, “Platón instituye, por primera vez en la historia de las ideas, la educación tal y como hoy la entendemos en México: pública, universal, obligatoria, gratuita y popular”,³² como se propone en el artículo tercero de nuestra *Carta Magna*³³ y en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en donde se lee: “Hoy, los mexicanos estamos próximos a alcanzar niveles satisfactorios en el acceso universal a las oportunidades educativas, particularmente en el ámbito de la educación obligatoria. Los retos actuales son mejorar e igualar la calidad de los servicios educativos y dar atención diferencial para lograr igualdad de capacidades”.³⁴ De la misma forma se asegura que: “se deberá adecuar la asignación del gasto educativo concentrándolo en las zonas y centros educativos de mayor pobreza para lograr

³¹ Gomez Robledo, Antonio. *Los siete grandes temas de la filosofía*. México, FCE, 1974. pp. 593-594. Hay que tener claro, que estos maestros extranjeros a los que se refiere Platón no son de ninguna manera los que se dedican a la educación superior, o dicho de otra forma los que se consagran a la filosofía.

³² *Idem*.

³³ Recordemos que el artículo 3º ha sido reformado varias veces, en 1934, en 1946; en 1980, en 1992, en 1993 y en 2002. Durante el gobierno del presidente Carlos Salinas Degortari se establece a nivel de garantías constitucionales la educación de cada individuo y como obligación correlativa del Estado (Federación, Estados y municipios), impartir a todos los pobladores de México la educación preescolar, primaria y secundaria, que para éstos se establece como obligación recibirla gratuitamente en los establecimientos oficiales que operan para tal efecto. *Cfr. Op. cit. Constitución*, art. 3º, p. 7. Este decreto fue publicado el 5 de marzo de 1993 en el *Diario Oficial*. Con ello, el Estado se libra de hacerse cargo de la Educación Media Superior y de la Educación Superior. Además, “en esta reforma se sustituye la fracción V, que incorpora la obligación del Estado a promover todas las clases y modalidades de educación necesaria para el desarrollo de la nación, así como la investigación científica y tecnológica.” *Idem*. De esta manera y con la reforma de otros artículos, entre ellos el 27, se ajustan los preceptos de la constitución a la nueva política económica neoliberal.

³⁴ *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Op. cit. pp. 85.*

su mejoramiento continuo y, en esa medida, mejorar la eficacia interna y equidad del sistema.”³⁵

Lo que sí hay que destacar, regresando a la *alegoría de la caverna*, es que para el filósofo de la Academia aquellos sujetos interesados en la labor de la enseñanza-aprendizaje –maestros, profesores, educadores, pedagogos y políticos– antes de comenzar su tarea, primero deberán ascender del mundo subterráneo de la opinión al mundo de las Ideas, en un proceso de cuestionamiento de lo que es dado como verdadero, como los contenidos que aparentemente se deben conocer, de eso que parece incuestionable, a aquello que, efectivamente, es lo real. Así, el proceso educativo es para Platón parecido al que ejemplifica en su alegoría.

El inconveniente, ahora, no es cómo se transmite el conocimiento que se da a partir de ese proceso, sino cómo un sujeto de conocimiento –receptor– ubicado en su propio horizonte de significado puede entender un mensaje proveniente de otro horizonte de significado –emisor– el problema es de interpretación, de hermenéutica. La analogía es una alternativa posible y legítima para hacer justicia a este problema.

La dialéctica platónica³⁶ invita, de este modo, a todas las personas, hombres y mujeres, a no quedarse en lo aparentemente real, sino a transportarse del mundo fenoménico a la esencia y de la esencia nuevamente a la apariencia, tantas veces como sea necesario, de manera que aquellos más capaces participen con los menos en este proceso: “haciendo que unos a otros se presten los beneficios que cada uno sea capaz de prestar a la comunidad.”³⁷ Sólo así, se podrá acceder a la virtud y al conocimiento

³⁵ *Idem*. En cuanto a que los profesores de educación básica deben ser extranjeros, Platón no dice nada de esto en la *República* y mucho menos se menciona en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

³⁶ Platón maneja varias ideas de dialéctica en sus diálogos. En la *República* la dialéctica se sitúa más allá de las ciencias particulares porque considera las hipótesis iniciales de las ciencias como un simple punto de partida para llegar a principios, desde los cuales se puede luego alcanzar las conclusiones últimas. Cfr. *República* 511b-c. En el *Fedro* es un procedimiento de división que consiste en poder dividir la idea en sus espacios, siguiendo sus articulaciones naturales y evitando truncar sus partes Cfr. *Fedro* 265d. En el *Sofista* consiste en dividir el objeto de estudio según sus géneros y no asumir como diversa una misma forma o como idéntica una forma diversa. Cfr. *Sofista* 253d. Cfr. Abbagnano Nicola. “Cuatro conceptos de dialéctica” en: *La evolución de la dialéctica*. Barcelona, Martínez Roca, 1977. pp. 11 - 23.

³⁷ *República* 520a (Tr. Conrado Eggers Lan).

del bien, que se reduce, en última instancia, a la investigación de la virtud en sí que se revela de diferentes modos en cada una de las distintas virtudes.³⁸

BIBLIOGRAFÍA

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. *Plan Nacional de desarrollo 2001-2006*. México, Presidencia de la República.

Gomez Robledo, Antonio. *Los siete grandes temas de la filosofía*. México, FCE, 1974.

González, Juliana. *Ética y libertad*. México, UNAM/FCE, 2001.

González Ochoa, César. *La música del Universo*. México, UNAM, 1994.

Jaeger, Werner. *Paideia*. México, FCE, 1985.

Lapoujade, María Noel. *Filosofía de la imaginación*. México, Siglo XXI, 1988.

Lipman, Matthew et al. *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.

Platón. *Apología de Sócrates*. Versión de Conrado Eggers Lan. Buenos Aires, EUDEBA, 1973.

_____. *Hipias Mayor, Fedro*. Edición bilingüe, versión de Juan David García Bacca. México, UNAM, 1945.

_____. *Las Leyes*. Versión de José Manuel Pabón y Manuel Fernández Galiano. España, Alianza, 2002.

_____. *Leyes*. Versión de Francisco Lisi, España, Gredos, 1999.

_____. *Menón*. Edición bilingüe, Versión de Ute Schmidt Osmanczik. México, UNAM, 1986.

_____. *Protágoras*. Edición bilingüe, versión de Ute Schmidt Osmanczik. México, UNAM, 1993.

_____. *República*. Versión de Conrado Eggers Lan. España, Gredos, 1992.

_____. *República*. Edición bilingüe, versión de Antonio Gómez Robledo. México, UNAM, 1971.

_____. *Timeo*. Versión de Conrado Eggers Lan. Buenos Aires, COLIHUE, 1999, 233 p.

Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP, 2001.

Schmidt Osmanczik, Ute. *Platón y Huxley, dos utopías*. México, UNAM, 1988.

³⁸ Cfr. Gómez Robledo, *op. cit.*, p. 117.

La eticidad en la educación El sentido ético en los procesos de identidad cultural

Sandra Cantoral Uriza

*“La industria se hallaba hasta ahora en estado de guerra de conquista:
El fin que perseguía era la posesión de la riqueza, y no la felicidad de los hombres”.*

Marx

El empoderamiento *del sujeto individualcolectivo*¹ se propicia cuando éste sabe entregar su ser ahí y tomar de los otros lo que le corresponde seguir creando y re-creando en una actitud solidaria, dado que en cualquier lado las cosas son lo que uno quiere que sean culturalmente hablando, en la autenticidad de dos culturas distintas que se reconocen entre sí, que puedan reconstruir puntos de vista convergentes atravesados por **la eticidad asumida** en las relaciones de poder político-pedagógico, cultural, económico y militar, así “cada país debe acabar en primer término con su propia burguesía”²; confiando como clase, en la dignificación y el orgullo comprometidos con lo humano, para transgredir el orden imperial del capitalismo y su cultura burguesa hasta abolir el Estado de clase y sustituirlo por la organización autónoma de la comunidad.

¹ Cfr. Cantón, Valentina. *1+1+1 no es igual a 3, una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*. Ed. UPN, Colec. Textos, México 2000. P. 92.

² Vid. Dieterich, Heinz. *El socialismo del siglo XXI y la Democracia Participativa*. Ed. de Paradigmas y Utopías. México 2002. P. 222.

Al respecto Ramón Mier piensa que parte de considerar a la razón en su reducción de racionalidad como caricatura, es decir, como simple consumo, nos lleva a ver al sujeto fragmentado y dice que “el psicoanálisis plantea que la posibilidad de alcanzar la plena visión del mundo y de sí mismo, permanecerá indefinidamente postergada y aplastada por el consumismo y la globalización (...) Considero, finalmente un ejercicio formativo cuidadoso de este aspecto, pueda devenir la agresividad del individuo. Las causas habrá que buscarlas no solamente en la exacerbación del poder y las influencias *pragmáticas del capitalismo*, del consumismo, traducidas en **represión, sino también en deficiencia, en la falta de articulación y encauzamiento específico de la sensibilidad del hombre y de su sociedad...** (...) en México, en la macroestructura del Estado, cultura y educación se encuentran como espacios desconectados, más aún, desarticulados. ... **¿No será posible concebir una educación conectada con la cultura y, asimismo una cultura vinculada con la educación, ubicando de forma concreta sobre los grandes cambios?**”³

Por tanto es necesario diferenciar la educación mestiza ubicada ante la imperante racionalidad instrumental padecida todos los días en el cuerpo del sujeto histórico, cuerpo *cosificado en sí mismo*, pero posible de **emanciparse del sometimiento de la expresividad de clase**, a través de conquistar el reconocimiento y la afectividad de los otros en muchas batallas entre las **fracciones de clase**, que tienen que ser reconocidas y permanentemente comprometidas en el discurso y en la práctica pedagógica activa; en el movimiento de abolición del capital y de la formación de sus cuadros de intelectuales orgánicos comprometidos en el *rapport pédagogique gramsciano*⁴, como propuesta político-pedagógica y socio-cultural en un bloque histórico en contra de la estadolatría.

³ Mier, Ramón. Revista Pedagogía (3ª. Época) Vol. 10, No. 02, Primavera 1995. Pp. 88- 89.

⁴ La dimensión filosófica del *rapport pédagogique*, refiere que “el concepto de libertad debería ir acompañado del de responsabilidad que genera la disciplina y no inmediatamente la disciplina, que en este caso se entiende impuesta desde fuera, como limitación coartada de la libertad. Responsabilidad contra arbitrio individual: la única libertad es la “responsable”, es decir, la “universal”, en cuanto que se presenta como aspecto individual de una “libertad” colectiva o de grupo, expresión individual de una ley. Cfr. Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Ed. Fontamara, México 1995. P. 167.

La trascendencia del sujeto espiritual en este sentido en el proceso educativo, destacada la complejidad del *ente* sujetado a pautas determinadas históricamente por el valor y la validez del sujeto –dice Geertz– para no decaer en una soledad absurda, sabiendo de antemano que no existe garantía alguna de la identidad rescatada de su crisis, porque efectivamente cada quién tiene la conciencia que le conviene: –plantea Hegel en *sus Escritos pedagógicos*–⁵: “Un hombre cultivado en general no ha limitado de hecho su naturaleza a algo particular sino que más bien la ha capacitado para todo. Para introducirse cuando fuere necesario, en una ciencia o en una habilidad que le resultara extraña, no se necesitará propiamente otra cosa que tomar el asunto directamente en las manos y aprehenderlo, en vez de permanecer estancado en la representación de las dificultades y de la incapacidad para ello”.

El proyecto educativo con base en el lenguaje hermenéutico podría avanzar desde una sensibilidad racional radical de la niña al hombre, por mencionar a ambos sexos como potencia humana transformadora, es decir, para relacionarse humanamente en el reconocimiento del sujeto histórico que ha sido borrado desde la implantación y el desarrollo de la cultura moderna en un contexto de tortura, tendrá que gestarse al menos en uno que sea libre de restricciones –apunta Geertz– en el ámbito en donde la ciencia, la poesía y el arte en general tengan puntos de convergencia **desde un sentido común iletrado y potenciado en lo más sublime de la existencia humana**; combatiendo como intención educativa, todo tipo de protagonismos, de superioridades, de competitividades, de indiferencias e individualismos del periodo de la idea de posmodernidad globalizante en la acumulación capitalista vigente.

Porque se requiere y necesita recuperar el **lenguaje de la identidad de clase para tomar decisiones, saber escribir y leer su mundo en las relaciones de poder**, para formarse desde lo más simple y complejo de la racionalidad y de la sensibilidad radical, entramada en los procesos

⁵ Hegel, G.W.F. *Escritos Pedagógicos*. Tr. Arsenio Ginzo. Ed. F.C.E., México 1991. P. 89.

de abstracción concreta como espacios de liberación⁶ con lenguajes morales, religiosos, comerciales y culturales; en donde los sueños, las angustias y las esperanzas⁷ en el proceso de formación, ubicando las vivencias cotidianas y las no cotidianas, habladas desde un lenguaje coloquial que marca fronteras en la identidad cultural de clase; se requiere poderse identificar desde aquello que salga de las entrañas del compromiso y de la responsabilidad, sintiéndose joven para librarse de prejuicios, con una memoria colectiva, a partir de la multitud de significados, para que satisfagan la **necesidad de la expresión cultural a través de un arduo proceso educativo de reafirmación de la identidad cultural del sujeto histórico social y particular en la enseñanza y aprendizaje.**

Por eso hablamos en la *necesidad de la pedagogía*, de un lenguaje muy especial y síntesis de su ubicación o reconciliación con su mundo cultural-espiritual, de naturaleza cultivada en la cultura eurocéntrica norteamericana, y en el *sentido mestizo del ethos barroco*; con base en valores que impliquen y expliquen el bien común para abrir lazos multiculturales, multiétnicos y de género, para ello se requiere de la voluntad de un sujeto emancipador⁸; un sujeto que permita la expre-

⁶ Según V.I. Lenin “**la libertad** no reside en la soñada independencia ante las leyes naturales, sino en el conocimiento de estas leyes y en la posibilidad, basada en dicho conocimiento, de hacerlas actuar de un modo planificado para fines determinados. Y esto rige no sólo con las leyes de la naturaleza exterior, sino también con las que presiden la **existencia corporal y espiritual** del hombre: dos clases de leyes que podremos separar a lo sumo en nuestra representación, pero no en la realidad. El libre albedrío no es, por tanto, según esto, otra cosa que la capacidad de decidir con conocimiento de causa. Así, pues, cuanto más libre sea el juicio de una persona con respecto a un determinado problema, tanto más señalado será el carácter de necesidad que determine el contenido de ese juicio... La libertad consiste, pues, en el **dominio de nosotros mismos y de la naturaleza exterior**, basada en el **conocimiento de la necesidad natural**”. Vid. *Materialismo y Empiriocriticismo*. Ed. en Lenguas extranjeras. Pekín, China 1975. 479 pp. *Apud*. Pp. 112-113 de la 5ª. Edición en alemán. P. 237.

⁷ Según Ágnes Heller, “... **la Esperanza** se puede convertir, más que la <ciencia>, en la **guía de la praxis**. La Esperanza es menos que la certeza ya que la certeza es lo que no es ambivalente, mientras que la **Esperanza es la progenitora de numerosas certezas en potencia**”. Vid. Heller y F. Fesher. *El Péndulo de la Modernidad*. Tr. M.C. Ruíz E. Ed. Península, Barcelona 1994. P. 238. El subrayado es nuestro.

⁸ Vid. Dieterich, Heinz. *El socialismo del siglo XXI y la Democracia Participativa...* Op. Cit. P. 134.

sión de sobre vivencia humana auténticamente solidaria, ya no ensimismada, lo que es posible desarrollar en tiempos y espacios amplios y con un sentido de vida a largo y a corto plazo, como proyecto pedagógico rigurosamente intencionado para educación básica en la actualización de profesores.

Esta propuesta educativa de ‘existencialismo continental’, sugiere Geertz, constituye el punto más cercano en la era tomista que hoy día con los avances tecnológicos podría ya romper el círculo en que ha estado girando aparentemente sin salida; por lo que se hace necesario saber reinterpretar y **entrar al espacio vital ontológico** del ‘comprender-me, comprender-los y comprender-nos’, en la diversidad de historias y formas de vida, que permita cuestionar en las escuelas de educación básica, en las iglesias, en las cárceles, en los hospitales, en los mercados, en los institutos científicos, en los prostíbulos, en las comunidades indígenas, en las calles, en la sierra etc. **reconocer el significado místico de lo humano**, entendido éste como las creencias mágicas de causalidad natural en la mera experiencia del mundo, es decir, “lo que sugiere la existencia de algún otro tipo de causalidad”⁹.

Se tiene que **reflexionar entonces –sugiere Geertz– desde los mitos, para reírse de ellos y pasar a otro lugar de conocimiento posible, a través de la duda y de algunas certezas; por ser ello el motor de la vida sencilla y humilde de la historicidad del sujeto histórico revolucionario, entrando a un mundo filosófico crítico;** porque no se trata de un proyecto educativo de homogenización, para formar a la mano de obra embrutecida en las maquiladoras, sino de identificar de **forma auténtica**

⁹ *Ibid. Apud.* Geertz cita a Evans-Pritchard: P. 98.

las razones más sensibles¹⁰ de los derechos humanos, encabezados por la clase trabajadora, reflexionando en qué momento quererse y escucharse los sujetos para saber que la vida vale la pena en el tenor de todos los casos difíciles en la construcción de sus propias tradiciones y costumbres más lejanos, así se llena con agradecimiento a la lucha social compartida y convivida, encarnada en la utopía radical de la superación cultural de clase en la toma del poder permanente, generada en el movimiento social organizado, teniendo plena consciencia de la lucha de clases y del momento revolucionario, lo cual es el propio proceso educativo o de humanización particular y universal del movimiento social y la organización de clase. La propuesta es partir de los procesos de comunicación simbólico-teórica, conformados en luchas educativas concretas contra hegemónicas del imperialismo oligárquico, para enfrentar a la ideología burguesa en la acción educativa y en los procesos de formación dialógica, en las relaciones de poder de clase, propiciando pedagógicamente las condiciones para reconocer la emancipación o dominación, en sus mixturas más simples y complejas, de construcción social en una identidad cultural de contextos educativos concretos que se van multiplicando en formas concretas en el acompañamiento permanente, compartiendo proyectos de vida en la comunicación de las nuevas tecnologías y en el afecto entre la infancia y la madurez autónoma.

¹⁰ En su *Fenomenología del Espíritu*, P. 397. Con base en Hegel reinterpretemos su concepción idealizada: el espíritu singular no ha podido extender su fundamento racional, se exacerbó el contenido de la sensiblería, porque no se pudo construir en la Ilustración un **espíritu racional sensible radical**, capaz de desplegarse en **sensibilidad humana**, es decir, capaz de irse llenando de contenidos político-culturales plurales que potenciaran la liberación más justa entre los iguales por su sustancia conciente, autoconsciente, racional y espiritual para acentuar la sensibilidad humana de emancipación político-social; por lo que se contuvo con un espíritu acabado en el idealismo romántico de la forma religiosa que negaba en sí a la razón de la igualdad humana como un **logro social e histórico**, que se tiene que acuñar todos los días en múltiples particularidades culturales, para generalizarse, extenderse o desplegarse como potenciación del espíritu sensible y cobrar la forma de libre realidad en sí y para sí plantea Hegel, y recupera Marx para una transformación del modo de producción en el proceso de humanización. En donde el sujeto tenga memoria de sus recuerdos y pueda entender sus temores para activar su voluntad en la esperanza como interés del esfuerzo humano concretado en la transformación vital como propone la ciencia filosófica marxista.

EL PROCESO DE INTERACCIÓN DIALÓGICA

Los procesos de interacción significativos tienen que conquistarse como espacios de poder político-pedagógico, para que sean significativos y se ejerciten como fundamento filosófico y metodológico: la intersubjetividad, el lenguaje y la expresión multicultural, multiétnica y de género en equidad. Cuando se piensa en una educación multicultural, se alude a la diferencia y a la pertenencia de múltiples culturas, **sin tener que negar la de origen** –como lo propone Gramsci en *su alternativa pedagógica*–, pues lo multicultural se encuentra en relación con el concepto de lo uno y de la unidad diferenciada del todo; es decir, la multicultural parte de una relación de correlación y de contraposición espacio temporal de fuerzas, porque la multiculturalidad se haya correlacionada con lo uno y a la vez es contrapuesta a lo uno en un proceso de identidad trascendente sensible de matices culturales; que la distinguen de manera significativa, en los tránsitos epocales del sujeto histórico, como creador y a la vez productor del ejercicio del poder dialógico, o del derecho a su cultura de pertenencia, en un sentido de totalidad histórico-social, o historicidad¹¹, cuando se tiene un símbolo común de identidad cultural en los ejemplos pedagógicos vitales entre las gentes que se liberan en la mirada y la sonrisa de cada día.

Para que quede explícitamente referida una educación multicultural, se tendrá que pensar y autocriticar los programas curriculares a través de **una teoría de los signos**, en los debates académicos, en las charlas cotidianas, etc.; el reto es intentar que sea **la asunción comprometida del sujeto histórico reconocido en su espacio de trabajo, y reconocido por sus propuestas concretas didáctico-pedagógicas, explícitamente expresadas desde las situaciones de sentido común, religiosas, filo-**

¹¹ Cantoral, S. Respecto a la formación ética y moral del sujeto, desde los años de infancia, y contextualizando su historicidad en el proceso educativo presenta “al recuerdo consciente e inconsciente (como proceso humano inescindible), que tienen la y el niño acerca de una escuela autoritaria y discriminatoria; así como al significado del ser amado por sus familiares, lo cual va motivando en el periodo de infancia un instinto de clase, un *en sí* que se potencia históricamente en un *para sí*, que permite al sujeto identificar a los oprimidos y a los opresores en una sociedad clasista como la mexicana, en donde existe además una historicidad de sojuzgamiento y mutilación cultural desde los tiempos de la dominación española”. *Vid. La identidad cultural en la educación básica. Un estudio de la constitución de la conciencia...* Op. Cit. P. 39.

sóficas, políticas, científicas y morales, como una acción o ejercicio del lenguaje significativo, para saber el *modo* y las *formas* en que se organiza el mundo y las historias de vida particulares, para que al fin, “el hombre llano esté por encima de las cosas”.¹²

Sin dejar de considerar por supuesto que cualquier propuesta educativa radical es relativa al sujeto de que se trate, y ello sólo se dará –según las tesis de Marx– en el **saberse reconocer uno mismo en y con la comunidad de pertenencia**, para identificar su acción y potenciar el cuidado no sólo de la crianza, sino también de los procesos de humanización, **des-enajenación creativos, en las múltiples expresiones de naturaleza afectiva cultivada, como reflejo de las necesidades vitales, a través de la dignidad del entendimiento de las razones y del orgullo, para recuperar la expresión del cuerpo como algo pleno en contra de toda violencia, en un proyecto integral de vida, desde la condición y pertenencia de clase social históricamente constituida a través del diálogo franco y comunicativo.**

En este sentido “La educación conforme a valores resulta entonces del entramado de procesos complejos e interdependientes que denominamos: socialización, enculturación, cultivo y formación”¹³ de la belleza estética, la lógica crítica y la ética en las sabidurías del aspecto emocional afectivo, entre la culpa, la vergüenza y las recuperaciones sanas sobre las experiencias en donde uno está en el vacío, por eso es importante recuperar la palabra del otro pensando en nuestro propio cuerpo compartido en la organización político-pedagógica de clase.

Ya que la esencia del sujeto histórico, es vencer la apariencia del ser como tal, a través de enfrentar su propia superación y realización de sensibilidad espiritual¹⁴ que funda el sentido de la vida ética; la referencia es la vida liberada y responsable por la dignidad acuñada cotidianamente,

¹² Vid. Gertz, Clifford. *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Op. Cit. P. 101.

¹³ Vid. Yurén, Ma. Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación...* Op. Cit. P. 256.

¹⁴ Disculpando la cita tan larga para poder aclarar el fundamento conceptual de la sensibilidad, que parte filosóficamente de la postura kantiana, la cual recuperamos en la necesidad de plantearnos una propuesta político-pedagógica. Según Kant el espíritu recibe intuiciones sensibles de manera receptiva y pasiva, pero a la vez existe un entendimiento y una razón espontánea activa. Cuando se alude a la noción de Espíritu (*lat. Spiritus*, aliento, vida, alma,

en esa ilusión e intuición de un mundo multicultural, multiétnico y de género compartido¹⁵.

mente, espíritu y finalmente razón) se hace referencia a seis elementos sustantivos expresados a través del cuerpo como espiritualidad humanista:

1. Originalmente, el fuego estoico -principio de actividad del cosmos-; 2. Ser capaz de conocimiento reflexivo, poseedor de voluntad e inteligencia; 3. Ser inmaterial; 4. Ser intelectual separado del cuerpo (como elevación humana); 5. Orden ideal del ser; 6. Una materia sutil, un elemento del pensamiento filosófico.

En este sentido Kant delineó la idea de que "...el hombre no es sólo un ser pensante, como creyó Descartes; es además, **voluntad y sentimiento** (...) la finalidad que preside el juicio estético se refiere a la armonía de los objetos representados por la fantasía con las leyes formales de la sensibilidad y del entendimiento". Cf. *Crítica de la razón pura*. Tr. Manuel García Morente. Ed. Porrúa, S.A., México 1987, 376 pp. Pp. XX y XXI. Es importante distinguir, que efectivamente no se puede entender algo sin sentirlo, aunque se pueda sentir sin haber entendido; la diferencia se plasma en la relación subjetiva, referida a lo interno, psíquico, constituido por motivos, impulsos, actividad conciente de acuerdo a fines y selección de medios, en donde se decide entre diversas posibilidades; se decide la acción, que no puede ser ya negada porque es evidente. La referencia es a la actividad moral, que es una relación íntima del sujeto con el objeto, dando cuenta de la estructura de la conciencia o personalidad constituida, desde su dimensión moral, aquí la actitud moral, coloca al sujeto como responsable o culpable. En la interpretación psicoanalítica (como memoria enfocada hacia el futuro) se ubica en el sujeto la capacidad del pensar entendiendo (Todo y yo) desde los 3 años, cuando se da el término del desarrollo neurofisiológico; se libera la sensibilidad, dejando los primeros objetos de amor y de odio, según la condena o la represión de tendencias culturales expresadas por el lenguaje cultural simbólico.

La tesis inicial de este ensayo, parte de la argumentación de la categoría de identidad de Federico Schelling, en donde éste articula varias esferas del conocimiento: por un lado el **romanticismo** y el **arte**; el **espíritu** y la **natura**; **para poder pensar a la ciencia, la naturaleza y la inteligencia** de manera inescindible, es decir, en un sentido práctico y artístico **como posibilidad cultural objetivosubjetivo**. A partir de la **teoría**, entendida como construcción de la realidad del pensamiento y de su espiritualidad humana; **así la aportación de Schelling** radica en que la **identidad del sujeto**, aparece como un **monismo único entre Natura/Espíritu, entre el mundo Real/Ideal** como algo positivo; que se capta de manera más expresiva y sintética en la **necesidad inconsciente del artista**, y queda descubierto así el Yo Absoluto, libre de Necesidad, de Contingencia, de Consciencia y de Personalidad (**en esencia como una racionalidad instrumental en potencia**, que es delimitada en su exterioridad-interioridad original, auténtica y diferenciada. Vid. Shch: Leben, Werke und Lebre. Fte. L. *Odysee de la conscience dans la dernière philosophie de Schelling*: 1933. Es importante conocer con base en este planteamiento, las condiciones propias de la enajenación del trabajo, y la ideología dominante en la lucha de clases.

¹⁵ El periodo humano de expresión romántica en sus momentos espaciotemporales implica un idealismo trascendental, al respecto Jeannette Escalera aclara que "a diferencia del neoclacismo que en toda Europa había sido una reacción nacionalista, **el romanticismo fue**

En el proceso de enseñanza aprendizaje significativo, con un sentido análogo, sabemos que como no es posible estar informados de todo lo existente; **la propuesta gira en torno a estar comprometido con lo poco o mucho conocido, así determinado –en relación con la necesidad de conocimiento práctico, por resolverse en algún modo y tono–; lo que implica un proceso largo y sostenido de autorreconocimiento en la formación de valores conscientes del sujeto histórico, como propuesta didáctico-pedagógica, ante logros cada vez más especializados humanamente; queremos decir, cambios que sean sensibles en la profesionalización de resistencia y educativa de masas, como necesidades político-pedagógicas prioritarias para el despliegue del trabajo filosófico del presente siglo.**

Es vital apuntar a construcciones categoriales no sacadas a la luz del conocimiento y de la experiencia pedagógica, que han estado acalladas aún dentro de sus mitos y prejuicios; por lo que se hace necesario en los albores del siglo XXI que se traduzcan los significados culturales del mundo en un punto de intersección por el esfuerzo realizado de ‘saber-me, saber-los y saber-nos’ inmersos en el mundo de la lucha histórico-social organizada políticamente. En donde ‘todo es lo que es y no otra cosa’¹⁶ porque ante “la obviedad de lo obvio’...”¹⁷ es importante reflexionar sobre la autenticidad de lo verdadero, inmerso en las ideologías para que el niño-mujer, el hombre-niña o lo que sexualmente se elija ser, tenga un sentido de apertura en el tiempo de las narraciones verdaderas, puesto

una reacción idealista de los países influidos por Francia, esto coincide con el despertar patriótico de España, Portugal, Italia, Alemania e Inglaterra frente al poder absoluto de Napoleón. De aquí surge la idea de que cada nación, pueblo o individuo debe tener un arte peculiar, esto trae como consecuencia **un culto al Yo, que es la base del romanticismo**. Frente a la autoridad de las normas se propaga la plena libertad. Impone una concepción idealista del arte y de la vida que el sujeto sueña como él quiere que sea (subjetivismo). Aquí reina la fantasía y el ensueño; pero frente a estas creaciones de mundo imaginarios existe la realidad que constantemente le lleva a la desilusión. **De este choque entre el mundo soñado y el real proviene la melancolía y la desesperación tanto de los escritores como de los artistas en general”**. Cfr. En Escalera, Jeannette. *Alicia en el país de tres ensayos*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Colección diálogos 3. México 1998. P. 25.

¹⁶ Vid. Geerz, Clifford. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Op. Cit. P. 111.

¹⁷ *Idem*.

que, como bien dice Geertz ‘el día martes no se puede ver’ porque es justamente en el ojo del observador en donde está el proceso de liberación o de objetivación humana como búsqueda de conocimiento.

Al respecto Ágnes Heller aclara que la objetivación se refiere a “la concreción del ser humano no en la realidad por medio de su fuerza subjetiva que lo coloca como al ser del deseo, es decir de la capacidad de apropiarse de la realidad, a través de la razón, para transformarla y transformarse a sí mismo, al reconocer su historicidad, al saber que el ser humano es síntesis de espacio y tiempo, en donde se da una relación de sujeto y objeto, y de ahí el proceso de conocimiento... (de manera que) ...sólo podemos interrogarnos razonablemente por las distintas motivaciones ‘ocultas’ en lo psíquico si la acción del sujeto (o de los sujetos) está en contradicción con la actuación usual o al menos con las normas que aceptamos y que se encarnan en objetivaciones sociales”¹⁸, porque por la creatividad, el tener fallas es muy rico entre el sentido de objetivación-subjetiva al interior de las respuestas que van dando las diversas culturas, tomando lo mejor de cada una, pudiendo diferenciar con criterios propios la determinación consciente a tomar, en el análisis de la correlación de fuerzas permanente en la lucha, el movimiento y la organización de clase.

Por eso la propuesta es que “las situaciones ‘asistemáticas’ e ‘inconsistentes’ de la ‘lógica absurda’ de las ‘mentes pequeñas’, sean parte de la explicación posible, sin tanto rigor científico, porque se tiene que **enseñar a ‘dudar de mi, de su, de nuestra propia palabra’, pero efectivamente aquel que se salta la duda está perdido; en este sentido el sujeto que se arma de valor y de valía sabrá reconocer y ‘captar la vasta multiplicidad de la vida que hay en el mundo’**”¹⁹; esta propuesta pedagógica, obliga a ir creando las condiciones psíquicas, culturales y orgánicas que posibiliten no ver a los demás como ‘criaturas emocionales’²⁰, incapaces de sugerir desde el sentido de las metáforas y mundos de ingenuidad auténticamente posibles, liberándose del deber ser a partir de conocerse

¹⁸ Vid. Heller, Agnes. *Instinto, agresividad y carácter*. Tr. J.F. Yvars y Carlos Moya. Ed. Península, Barcelona 1994. P. 21.

¹⁹ Geertz, Clifford. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Op. cit. P. 113.

²⁰ *Ibid.* P. 114.

a uno mismo a través de las fronteras de identidad en un sentido vital de clase; en la proyección social del futuro histórico-social y político-pedagógico, desarrollando la capacidad de reflexión filosófica-política crítica. Se trata de descubrir, la razón histórica que asiste los procesos de emancipación social con un sentido significativo, propiciado desde la educación básica para derrocar a la propiedad privada de medios de producción y a la sensiblería burguesa, a través de una pedagogía crítica, que denuncie los efectos de la guerra de baja intensidad, que oculta la ideología hegemónica del Banco Mundial (BM), del Fondo Monetario Internacional (F.M.I.), de la Organización de Comercio para el Desarrollo Económico (O.C.D.E.), del Mercado Común Europeo (MERCOMUN), de la Organización de Naciones Unidas (O.N.U.), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); porque todos estos organismos internacionales, ya están rebasados del todo, pues promueven desde la lógica del capital, el sentido del proyecto maquilador Plan Puebla Panamá (P.P.P.), como destino manifesto en la cultura de explotación y de sometimiento de las grandes civilizaciones mesoamericanas. Por eso la denuncia de la pedagogía marxista, anuncia la nueva conformación de mercados y de constituciones en la construcción del socialismo internacional.

Los valores en la educación: ¿absolutos o relativos?

María Isabel Marcotegui Angulo

Un aspecto del que se ha ocupado la Teoría Pedagógica porque resulta sumamente importante para la formación de los docentes es el de los valores. Voy a comentar con Vds., uno de los problemas actuales que más preocupan al educador: el problema de si los valores son absolutos o relativos. Veamos.

En, ¿qué son los valores?, R. Frondizi plantea la divergencia que se ha venido dando entre los axiólogos, en el terreno de los valores y que ha dado lugar a grandes discusiones entre ellos en torno a los mismos. Ésta se puede resumir así ¿Tienen las cosas valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor?; o sea, ¿Es el deseo, el agrado, o el interés lo que confiere valor a una cosa o, por el contrario, sentimos tales preferencias debido a que dichos objetos poseen un valor que es previo y ajeno a nuestras reacciones psicológicas y orgánicas. En términos más técnicos sería: ¿son los valores absolutos o relativos? o lo que es lo mismo: ¿son objetivos o subjetivos?¹ En la educación nos interesa, particularmente, tener una respuesta acerca de esta dicotomía, porque si no, no podemos educar a nuestros niños y jóvenes; sin embargo la creencia común es que los valores son relativos.

¹ Cf. Frondizi, R. *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología* F. C. E. Breviarios, 135. México 1988, p. 26.

J. Alsina nos dice que occidente ha dejado de tener confianza en sus valores.² Es decir, que nuestra sociedad occidental está aquejada de una crisis de valores y eso sucede cuando se sustenta que los valores son relativos al sujeto, momento histórico o a la cultura y entonces: “todo tiene valor” que es lo mismo que decir que “nada vale”.³ Esa crisis de valores de la cultura occidental –comenta C. García Gual–, ha mostrado que las explicaciones de la filosofía y de la ciencia no eran ni ejemplares, ni únicas, ni tampoco la culminación del progreso intelectual y moral que habían prometido, además de no poseer una validez total para el hombre.⁴ Y es que en momentos cruciales, el hombre anhela valores universales, permanentes. Especialmente, el educador tiene la sospecha de que los valores con los que educa tienen que ser permanentes, porque no se puede educar con valores relativos (aquellos que hoy son valiosos y mañana no), debido a que los valores creados por los hombres, como señala L. Kolakowski acertadamente, tienden a la desaparición total.⁵ Lo que significa, que lo que hoy considera valor, mañana no lo es, por eso tienden a desaparecer. Sin embargo, un filósofo de la talla de B. Russell, dice sustentar la tesis de que los valores son relativos (luego subjetivos), ante la imposibilidad de encontrar argumentos para probar que algo tiene valor intrínseco.⁶ El filósofo inglés desea saber qué puede tener valor intrínseco, de forma que si lo encontrara, podría adherirse a la tesis contraria (que los valores son absolutos, universales y permanentes). Pensamos que esta respuesta venía contenida en la educación que llevaban a cabo los pueblos antiguos y que todavía sobrevive en la actualidad en muchas culturas de la tierra llamadas: originarias, nativas, tradicionales o indígenas. Estas culturas educaban, a la casi totalidad de la población, a partir de mitos y cultos; utilizaban también, proverbios, sentencias, el ejemplo, etc., que se incluían

² Cf. Alsina, J. *Tragedia, religión y mito entre los griegos*. Edit. Labor. Barcelona 1971, pp. 63 y 65.

³ Tesis mantenida por Platón.

⁴ Cf. García Gual, C. *Mitología. Interpretación del pensamiento mítico*. Edit. Montesinos. Barcelona 1989, p. 105.

⁵ Cf. Kolakowski, L. *La presencia del mito*. Amorrortu Editores. Buenos Aires 1973, p. 13.

⁶ Cf. Russell, B. *Religión y ciencia*. F.C.E. México 1951, p. 162, citado por Frondizi, *op. cit.*, p. 124.

en sus costumbres y tradiciones. En algunos casos contenían también experiencias trascendentales (de orden místico), que eran transmitidas en secreto, hasta cierto nivel, para toda la población, y en otros más profundos se reservan para algunos miembros especiales de la comunidad (los iniciados).

L. Kolakowski, por su parte, hace la lúcida observación de que la herencia de los mitos es una herencia de valores engendrados por la tradición, los cuáles son transmitidos siempre en su forma mítica. Esto significa, señala este filósofo, que el mundo de los valores es una realidad mítica, es decir, vivenciamos los componentes de la experiencia, las situaciones y las cosas, en la medida en que las vivimos como provistas de cualidades valiosas, como si participaran –añade este mismo autor–, de una realidad que trasciende la totalidad de la experiencia posible, pues, afirma tajantemente: “el valor es el mito (*sic*), es algo trascendente”.⁷ El valor es algo que tiene que ver con lo trascendente, no hay de otra.

Es preciso recordar, que justificar una cosa, según menciona M. Frank, es poderla relacionar con una valor que intersubjetivamente sea indudable; y en sentido estricto, es indudable tan sólo aquello que se considera sagrado, es decir, intocable y omnipotente.⁸ Y sucede –asegura este mismo autor–, que “... en las narraciones míticas, alguna cosa ya existente en la naturaleza o en la humanidad está relacionada con una esfera de lo sagrado y por medio de esta relación queda fundamentada”;⁹ por lo que, como diría L. Kolakowski: “no hay justificación que no sea mítica”;¹⁰ o como llegó a expresar P. Ricoeur: aquello que constituye la competencia más importante del mito es la fundamentación y legitimación de todas las formas de acción y de pensamiento por las cuáles el hombre se comprende

⁷ Cf. Kolakowski, *op. cit.*, 17 y 33-34. Posiblemente haya querido decir que el valor en el mito es de carácter trascendente.

⁸ Cf. Frank, M. *El Dios venidero (Lecciones sobre la Nueva Mitología)*. Ediciones del Serbal. Colec. Delos. Barcelona 1994, *op. cit.*, p. 82.

⁹ Frank, M. *Gott im Exil. Vorlesungen über die Neue Mythologie. Motiv-Untersuchungen zur Pathogenese der Moderne*. Edit. Suhrkamp, Frankfurt 1989, p. 16, citado por Duch, Ll. *Mito, interpretación y cultura*. Edit. Herder. Barcelona 1998, p. 61.

¹⁰ Kolakowski, *op. cit.*, p. 103.

en su mundo.¹¹ Con lo que los mitos se constituyen, en los elementos legitimadores por excelencia, de forma que todas las legitimaciones, explícita o implícitamente, poseen algo mítico, incluida la del valor. Quizás sea ésta la razón que haya llevado a M. Eliade a concluir, que una de las principales funciones del mito es fijar y legalizar los niveles de lo real;¹² de modo, que la totalidad de los mitos significativos (o auténticos) es fundamental porque explica y al mismo tiempo justifica la existencia del mundo, del ser humano y de la sociedad.¹³ El mito no sólo es el fundamento de las conductas humanas y de las instituciones sociales, sino de la realidad como tal: del hombre, la sociedad y el mundo mismo.

Platón tenía muy claro que la mitología constituía la estructura del edificio social, por eso dice que si ésta se alejara de la sabiduría y la medida (como él tratará de demostrar), todo se caería y se derrumbaría, tanto la cimentación como lo que se ha edificado sólidamente encima de ella;¹⁴ de modo que el fundamento es como la cimentación y la estructura de una casa: no se ven exteriormente, pero hace posible que las personas puedan vivir en ella. Este papel tan radical que cumple el mito resulta insustituible. La ausencia del mismo en nuestras sociedades occidentales, quizás llevó a decir a Ll. Duch, que la gran crisis que padecen los individuos en concreto y la sociedad en general, es una crisis de legitimación;¹⁵ y el mito ofrece, precisamente, un abanico de legitimaciones.

Es así como los mitos, fundamentan conductas, verdades, valores e instituciones, etc., y para ello, narran que todo aquello que existe en una sociedad, ya sea de orden natural o cultural, se halla cerca de la esfera de lo sagrado, y así, y sólo así, queda justificado, legitimado o fundamentado. Lo sagrado se constituye de esta forma en el ámbito de las fundamentaciones últimas y de las legitimaciones básicas de todo lo que tiene sentido para

¹¹ Vid. Ricoeur, P. *Finitude et culpabilité*, op., cit., pp. 12-13, citado por Duch, op., cit., p. 60.

¹² Vid. Eliade, M. *Tratado de Historia de las Religiones*. Biblioteca Era. México 1972. op., cit., p. 384.

¹³ Vid. Eliade, M. *La búsqueda*. Edit. Kairos. Barcelona 1998, op., cit., p. 107.

¹⁴ Cf. *Leyes VII*, 793c ss, en Platón, *Obras completas*. Edit. Aguilar. Madrid 1969. Trad.: P. Samarach et al.

¹⁵ Cf. Duch, op., cit., p. 62.

el hombre y para la sociedad. En lo que atañe a la educación, los valores y órdenes morales se han sustentado en el mito.

Lo que sucede con el mito, comenta el mismo filósofo L. Kolakowski, es que en la experiencia mítica captamos en el mismo acto lo que sabemos y lo que nos obliga; y, está ausente el distingo entre ser y deber ser, mismo que se lleva a cabo en una reconstrucción intelectual posterior; por lo que, la función de la conciencia mítica consiste, por sobre todo, en despertar el sentimiento de la obligación, es decir, la conciencia de la deuda respecto del ser, y es precisamente esta conciencia la que introduce una verdadera atadura entre los integrantes de una comunidad.¹⁶ En la experiencia mítico-cúltica no se percibe distingo entre ser y deber, es decir, se vive el mensaje respecto a la estructura del hombre y de la realidad, sintiendo al mismo tiempo el deber para con ella; o sea, en el mito, el saber lo que son las cosas va unido a la obligación para con ellas.

Dicho en palabras de J. Campbell: los miembros de una comunidad se unen porque los símbolos tienen ese poder de hacerlo, por lo que ser y creer son uno.¹⁷ De modo, que si ser y creer son uno y ser y deber, también; entonces, creer y deber corren con la misma suerte: son lo mismo; con lo que sólo se despierta el sentimiento del deber (obligación) en el ser humano, desde una experiencia, que como tal, conlleva la certeza y por lo tanto produce la creencia. La experiencia tiene que consistir en vivenciar que todos estamos entrelazados o interrelacionados, inexorablemente, en una unidad muy amplia, de modo, que lo que le pase a cualquier partecita de esa unidad (hombres, naturaleza, etcetera), nos pasa a todos. Y entonces, sólo así, el deber para con nosotros y para con toda la realidad, viene garantizado.

Pero si la moral no viene dada internamente –como en el mito–, entonces sólo queda imponerla desde fuera, por cualquier instancia, como veremos que lo hará Platón y toda la filosofía occidental. Y es que desde la filosofía –observa G. Bataille–, las reglas morales se definen desde el pensamiento reflexivo, y es por medio de la razón como se asegura el orden de las cosas, por lo que la moral no se deriva de la experiencia mítica, sino

¹⁶ Cf. Kolakowski, *op. cit.*, pp. 99 y 131.

¹⁷ Cf. Campbell, *Los mito. Su impacto en el mundo actual*. Edit. Kairós. Barcelona 1997, *op. cit.*, p. 107.

del orden profano establecido racionalmente. De ello se deduce, que en la filosofía, la moral se impone desde fuera, lo cual significa que cualquiera podría hacerlo.¹⁸ Pero si la experiencia mítica logra que no haya distingo entre ser y deber y entre ser y creer, la obligación es concomitante a la experiencia mítica, y es una obligación para con el ser. Sólo porque tiene conciencia de ello, el hombre se siente necesitado de hacer algo con él mismo y respecto a los demás hombres, la naturaleza, y el Cosmos, o sea, respecto del ser completo. Esta conciencia de obligatoriedad conlleva la responsabilidad hacia todo lo que constituye al Ser. No sólo hacia nosotros mismos y nuestros semejantes, sino hacia la naturaleza (incluida la nuestra) y el universo todo; de modo que el hombre se constituye en el “mantenedor del orden cósmico”, no en su dueño (como los occidentales lo creemos). Mito y culto tienen el poder de despertar y vivenciar emociones muy intensas, en lo específico: la vivencia de la solidaridad hacia todo y hacia todos. Por lo tanto, la moralidad intrínseca al mito (o mitoculto), es una moralidad más cósmica. En definitiva podemos concluir, que los mitos fundamentan la moralidad, de modo que sin mitos no hay moralidad (no hay valores), y sin valores o moralidad, no hay hombre auténtico, ni comunidad;¹⁹ además de que posiblemente sin ella (sin esta moralidad), estemos en condiciones de destruir la naturaleza, y de sucumbir nosotros con ella.

Precisamos, pues, disponer de un sistema de referentes últimos orientadores de nuestra acción (o sea, valores), concluye L. Kolakowski, y estos referentes es precisamente lo que los mitos nos enseñan, por lo tanto resulta inevitable que intentemos despertar, nuestra tan dormida, conciencia mítica.²⁰ Necesitamos los valores para educar y para darle sentido a nuestra vida. Precisamos por lo tanto dar cabida a los mitos que lo hacen posibles, si queremos educar a nuestros jóvenes y hacerlos auténticamente humanos.

¹⁸ Cf. Bataille, G. *Teoría de la Religión*. Edit. Taurus. Madrid 1998, pp. 74-75.

¹⁹ Vid. Schömann, F. G. *Der Attische Prozess*, Hall 1824 y *Griechische Alterthümer*, Berlín 1824, en Nietzsche, F. *El culto griego a los dioses (Su impacto en el mundo actual)*. Edit. Kairós. Barcelona 1997, *op. cit.*, p. 129.

²⁰ En el sentido que le da L. CENCILLO: “ausencia de una base cierta y fija naturalmente dada para conocer, valorar, optar y actuar” en *Los mitos. Sus mundos y su verdad*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid 1998, *op. cit.*, p. 40.

Formación docente mediante comunidades de aprendizaje e indagación en la escuela

*J. Simón Sánchez Hernández
y María del Carmen Ortega Salas*

INTRODUCCIÓN

El presente escrito analiza la formación docente en el marco de la modernización de la educación básica. Particularmente se enfoca en las relaciones entre el cambio en los planes de estudio de la enseñanza básica con la estrategia de profesionalización del magisterio nacional. Para ello se abordan las líneas acción de la reforma de la educación básica con especial atención en los cambios al currículo por las demandas que imponen a la labor de los docentes, consecuentemente a los procesos de formación y actualización permanente de los docentes. En este sentido, se propone promover comunidades de aprendizaje e indagación en la escuela como alternativa de profesionalización permanente y mejora de la práctica docente. Comunidades mediante las cuales formadores y docentes colaboren dialogando como colegas en la búsqueda de soluciones a los problemas de la enseñanza aprendizaje de los contenidos curriculares.

DOCENTES, FORMACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO

La cuestión central de una reforma educativa ha de cifrarse en el aprendizaje que logran los alumnos, qué tanto aprendieron y cómo lograron mejorar su desempeño. En tal sentido, el aprendizaje depende de las oportunidades que los profesores crean en las aulas y centros escolares. Depende de la calidad de los intercambios que realizan con los alumnos al abordar los contenidos curriculares a través de las actividades y tareas de aprendizaje significativas que crean. Todo lo que realizan los profesores, lo que creen y piensan de la educación, el manejo que hacen del currículo, los materiales y actividades de aprendizaje, constituyen las fuentes de un buen desempeño de los alumnos. En esto radica la función facilitadora de los profesores en el desarrollo del currículo en contexto de reforma educativa orientada al cambio educativo. Por supuesto exige condiciones adecuadas de infraestructura, salariales y de capacitación que favorezca ese desempeño de los docentes.

Al destacar el papel de los profesores en las reformas hay que marcar la importancia decisiva que ha de tener su profesionalización a través de la formación permanente que capacita para enfrentar los retos que les imponen las reformas marcadas por el cambio. Es en esta cuestión, sin embargo, donde se producen tensiones y problemas. Normalmente existen dificultades al articular la labor de los profesores con las exigencias del cambio educativo. No basta con reconocer que su labor es decisiva en la implantación de los cambios. Se requiere que exista una correspondencia entre ese reconocimiento con las políticas de desarrollo del currículo, especialmente las relacionadas con las acciones de actualización y formación permanente. Por ello uno de los problemas esenciales de las reformas educativas lo constituye la falta de correspondencia entre los propósito de cambio educativo con los programas desarrollo curricular que den condiciones de superación profesional a los docentes para que enfrenten los retos de la reforma en las aulas.

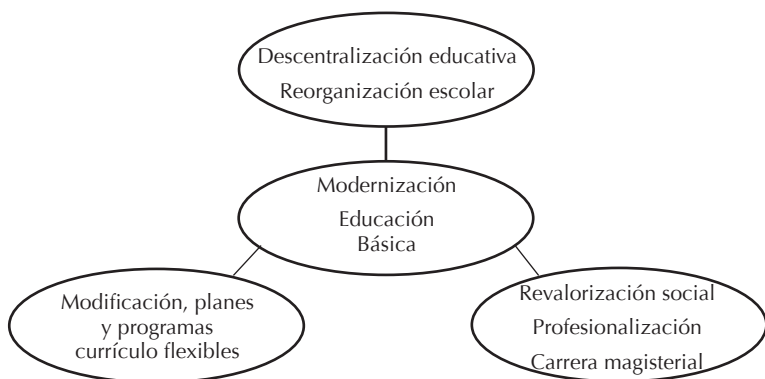
A continuación se describen los componentes del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica de 1992 donde se establecen los lineamientos de la reforma educativa que desde entonces se viene desarrollando en México con el fin de contar con el contexto en que se cambia el currículo de la enseñanza básica a consecuencia de la modificación de

planes de estudio y las acciones de formación permanente que demanda a los docentes,

REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO, 1992-2000

En 1992 se firma el Acuerdo de Modernización de la Educación básica, con ello se estableció la descentralización educativa, la modificación a los planes y programas de estudio y el reconocimiento de la función social de los docentes. Con estas tres acciones se buscaba como objetivo central elevar la calidad de la enseñanza. La descentralización educativa pretendía promover la participación social abriendo el proceso de toma de decisiones sobre la tarea educativa desde el nivel de política educativa nacional, estatal, municipal local hasta el nivel de la escuela con la elaboración del proyecto educativo escolar. En el caso de la modificación de planes y programas de estudio se iniciaba así un proceso importante de reforma a los contenidos curriculares tanto en la orientación como en la forma de enseñarlos en el marco de una organización flexible. Se priorizaron los contenidos de español y matemáticas con la opción para que los docentes adoptaran métodos que a su juicio juzgaran adecuados para el tratamiento didáctico de esos contenidos aprendizaje de los alumnos. Por su parte, el reconocimiento social a la labor de los docentes implicaba mejorar las condiciones laborales con un programa de estímulos basado en la carrera magisterial como en los programas de formación y actualización permanente. Con estos últimos se buscaba responder a las demandas generadas tanto por las innovaciones de una organización curricular flexible propuesta en los planes de estudio como por los requerimientos de la orientación pedagógica que enfatizaba el desarrollo de competencias comunicativas, de razonamiento y de resolución de problemas.

En el siguiente diagrama ilustra se representa la estrategia.



En particular los cambios a programas de estudio se caracterizan por la orientación comunicativa en los contenidos de español y razonamiento para la solución de problemas en matemáticas. Pedagógicamente modifica las formas tradicionales de abordar los contenidos mediante programaciones lineales y didácticas generales por el establecimiento de una estructura curricular flexible que da un margen de decisión a los docentes sobre los métodos pedagógicos que a su juicio consideren pertinentes para enseñar los distintos tipos de contenidos a los alumnos, es decir, la necesidad de emplear didácticas específicas.

Con esta orientación pedagógica y currículo flexible se producen cambios radicales que imponen a los docentes un tipo de actuación profesional específica. El análisis de estas dos cuestiones que marcan la orientación del cambio se pueden destacar las actuaciones que tendrían que desarrollar los docentes en ese sentido como las siguientes:

- Tienen que estar preparados para valorar y elegir de entre una diversidad de alternativas pedagógicas por lo que tendrán que decidir entre aquellas que consideren más adecuadas a la realidad de su aula y escuela;
- tienen que pensar la enseñanza de los **contenidos** de las materias en términos curriculares, diseñar actividades y medios didácticos

acordes con los propósitos curriculares generales y de las áreas de conocimiento particular en un contexto específico;

- **tiene que formarse y actualizarse**, como profesionales de la educación que son, en **temas emergentes de carácter epistemológico, pedagógico y profesional** a fin de poder responder al reto que impone esta nueva situación.

Se imponen así una serie de demandas de formación y actualización que deben corresponder tanto a las acciones de descentralización educativa, al desarrollo curricular de los planes y programas de estudio modificados, así como a la carrera magisterial. En la tabla siguiente se describen las acciones y algunas de las necesidades que surgen a consecuencia de la reforma de modernización que condicionan la formación y actualización permanente del magisterio de educación básica.

Reforma de la Educación Básica, 1992-2000

Estrategia y Acciones	Cambios y Necesidades Nuevas
Cambios planes y programas	– Currículo flexible – Orientación constructivista del aprendizaje – Planificación de la enseñanza – Evaluación como proceso – Naturaleza y tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales – Aprender a aprender – Integración educativa
Descentralización educativa y reestructuración de las escuelas	– Diversidad educativa – Elaboración proyecto escolar – Participación en trabajo colegiado – Directores con funciones académicas – Gestión escolar – Promoción participación padres de familia – Reorganización escolar
Reconocimiento social del magisterio. Formación y actualización profesional	– Formación y actualización de docentes y directivos sobre problemas como: a) Orientación pedagógica de la reforma b) Planificación y programación educativa c) Diseño , desarrollo y evaluación curricular d) Cambios en planes y programas de normales e) Formas alternativas de formación: - Investigación en la escuela – Evaluación del desempeño docente

PROGRAMA EDUCATIVO 2001-2006 Y LA FORMACIÓN PERMANENTE

En general, el Programa Nacional de Educación (PNE) pone especial énfasis en la mejora de la calidad del proceso educativo. Al respecto se

plantean los retos, los resultados de aprendizaje que se espera lograr y el perfil deseado de los docentes con los que espera, a su vez, implantar los cambios que subyacen a la reforma iniciada en 1992. En ello nuevamente destaca el papel de los docentes como responsables últimos de poner en práctica los cambios propuestos. Básicamente se caracteriza por dar continuidad al acuerdo del 1992 como se marca en los tres ejes siguientes:

1. Descentralización a través de la reorganización escolar, proyecto curricular y Programa de Escuelas de Calidad (PEC).
2. Modificación de planes y programas en preescolar y secundaria.
3. Perfil deseado de los docentes. Programas de actualización y formación permanente mediante talleres y cursos específicos.

En particular PNE establece los retos de la Educación Básica:

1. Superar desigualdad educativa.
2. Calidad y logro de los aprendizajes.
3. Ampliar la base de poder y toma de decisiones en el proceso educativo en el aula (Plan pp. 118).

Estos tres retos a su vez se establece que deben expresarse en **resultados de aprendizaje** específicos de los estudiantes:

- Desarrollo de competencias cognoscitivas y habilidades básicas;
- actitudes y disposición para aprender continuamente lo largo de la vida de manera autónoma;
- capacidad para reconocer, plantear problemas, pensamiento crítico y deductivo, conocer y entender su mundo social y natural como procesos en movimiento y evolución y;
- formación como ciudadanos para la convivencia, la democracia y una cultura de la legalidad (PNE, 2001-2006).

En esto destaca el Perfil profesional deseado con el que los profesores educación básica deben contar. Así se plantea que el maestro de ese nivel:

- I. Dispondrá de capacidades que le permitirán organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en practica estrategias y actividades didác-

ticas con el fin de que todos sus educandos alcancen los propósitos educativos.

- II. Será capaz de reconocer la diversidad de niños del grupo que esta a su cargo, atenderá a su enseñanza por medio de una variedad de estrategias didácticas que aplicará de forma creativa.
- III. Será capaz de tratar con afecto y dignidad a sus alumnos promoviendo valores de convivencia, cuidará la autoestima de sus estudiantes y aprovechará los contenidos curriculares, las experiencias extraescolares y escolares.
- IV. Aprovechará el uso de la tecnología siendo sensible a su contexto y el de la comunidad escolar que incluye a padres de familia. (PNE, p. 123).

No obstante el sentido de las directrices de la reforma educativa, la estrategia de modernización de la educación básica no ha traducido en la práctica ni ha dado prioridad a la mejora de las condiciones de actualización de los docentes, a pesar del modelo planteado por el Pronap de y la función otorgada a los Centros de Maestros.

La política educativa busca resaltar el carácter cualitativo que se pretende imprimir a los cambios en la enseñanza básica. Como se subraya:

... una educación de calidad en la que el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos constituyen aspectos torales de las metas a las cuales los profesores, las escuelas y el sistema en su conjunto dirigen sus esfuerzos (Programa Nacional de Educación, p.123).

El logro de estas metas dependerá en gran medida de la capacidad colectiva e individual de los maestros y su profesionalización seguirá siendo el talón de Aquiles en el logro y consecución de estas metas. Es en este sentido que los programas de formación y actualización tendrán una función estratégica en ese proceso para mejorar la calidad educativa y la enseñanza aprendizaje en las aulas.

Por lo que se observa y por los resultados hasta ahora logrados la continuidad no es suficiente para mejorar los procesos educativos y la calidad de la enseñanza. ¿Cuál es el problema entonces? ¿Por qué no avanzamos en la mejora de la calidad y procesos educativos y curriculares?

Por supuesto que son múltiples factores que intervienen en los magros resultados hasta ahora obtenidos. Actualmente se considera que existe uno que parece central por su peso en el éxito de las políticas y reformas educativas. Se refiere al proceso formativo y de capacitación a los docentes, a los procesos de actualización y formación permanente del magisterio y las estrategias establecidas para ello. A pesar de que hay una estrategia trazada mediante el Pronap, no se observan los resultados concretos en la calidad del desempeño de los docentes. ¿Por qué si se ha dado continuidad durante tres sexenios y se cuenta con una estrategia de actualización y formación permanente no hay buenos resultados?

Es en este tema donde se pone atención en el siguiente punto de la exposición con miras a identificar la problemática, demandas y dimensiones que la reforma impone a los docentes, así como la correspondencia de los apoyos con las dimensiones y condiciones para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Problemática en la Formación Permanente del Magisterio de Educación Básica

Según Furió y Gaviria (1998) al parecer hay tres factores que se ha documentado subyacen a los procesos de reforma educativa en los países occidentales:

- 1^a. La falta de correspondencia de las innovaciones con los cursos de perfeccionamiento para los docentes que no les permite lograr incorporarse a las nuevas orientaciones a consecuencia de la falta de un tratamiento global de la reforma.
- 2^a. Los planificadores y diseñadores del currículo no tienen presente o consideran las concepciones de los profesores y su influencia en el proceso de su implantación. Esto se da de manera muy marcada en el caso de los cambios en las áreas de las ciencias, por ejemplo.
- 3^a. La forma en que se trasmite al profesorado las propuestas de los expertos para su aplicación. Mejor dicho, la poca efectividad que tienen al transmitir a los docentes el sentido y contenido de la reforma por

muy buena e interesante que ésta sea y, por otro lado, la necesidad de que los profesores participen más en la construcción del currículo.

En el caso de la experiencia mexicana, hay que destacar las formas de capacitación e incorporación de los docentes a los cambios curriculares basadas en cursos tradicionales. Se necesita ir más allá de estos cursos mas que trate de cursos bien diseñados. Si bien son necesarios para lograr un cuestionamiento inicial de las prácticas y concepciones habituales y prácticas al uso, requieren cambiarse para orientarse hacia la participación activa de los docentes congruentemente con las nuevas propuestas con un mayor énfasis en una formación y actualización que les permita aprender de por vida. Esto requiere –a su vez– una labor de profesionalización sostenida, de largo plazo, que de seguimiento y apoyo adecuado.

Por otro lado, las tendencias de investigación sobre la problemática de la profesionalización de magisterio han confirmado que en el cambio educativo son necesarias acciones que incorporen al profesorado en tareas prolongadas de investigación e innovación. No es suficiente con la producción de buenos materiales, centros de computo y acceso a conferencias satelitales. Hay que impulsar un trabajo donde el diálogo, la cooperación y la investigación educativas se impongan como formas del accionar docente (Hargreaves, A., 2001), así como ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente en reuniones colectivas.

En la experiencia de profesionalización de los docentes es clave saber qué está sucediendo con los programas implantados, contar con un diagnóstico en torno a la problemática de la formación y actualización considerando el trecho recorrido desde 1992. Cuál es el impacto de las acciones realizadas en ese sentido, en qué medida se han producido mejoras en la calidad de la enseñanza y desempeño de los docentes.

PROGRAMA DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES

El perfil deseado de los docentes de educación básica planteado en el PNE, expresa las dimensiones y el reto de una estrategia de formación permanente de los docentes. A la vez establece un parámetro tanto para

el diseño como para la elaboración de programas de formación y actualización permanente. Sobre todo considerando que los actuales programas no están correspondiendo adecuadamente a ello, a pesar de ser un factor asociado a la mejora de la calidad de la enseñanza en las reformas educativas (Gil, Et. Al., 1998).

En el caso de los programas de formación y actualización sucede que después de más de diez años no han ofrecido los resultados esperados la SEP no cuenta con resultados del impacto de estas acciones. La falta de un seguimiento y evaluación de estos ha sido la tónica. Se requiere saber qué pasa y cómo están contribuyendo a mejorar el trabajo docente en las aulas. Son escasas o de plano no existen acciones de seguimiento y evaluación al respecto (Castelan, A. 2003; Cordero, G., 2003).

Es fácil darse cuenta que los resultados de la formación y actualización del magisterio no se están reflejando en cambios en la práctica pedagógica en las aulas escolares. Las evaluaciones internacionales de la OCDE, PISA (2003) siguen mostrando bajo aprovechamiento en las áreas de conocimiento como matemáticas, español o ciencias, áreas a las que, por cierto, el Pronap ha dado prioridad en cursos y talleres que ofrece al magisterio.

Desde el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, 1992, se cuenta con una estrategia dirigida al magisterio de edición de libros y materiales de apoyo, se cuenta con Centros de Maestros donde se pone a su disposición no sólo este material sino sistemas de computación y acceso a otras fuentes de información a través de medios tecnológicos vía satélite, o Internet y tele conferencias. Desde 1993 se cuenta con un programa de actualización permanente, aunque originalmente se inició como Programa Emergente de Actualización del Magisterio (Peam), aunque posteriormente se convirtió en Programa de Actualización del Magisterio (Pam). En la actualidad constituye el Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap). No obstante no se cuenta con resultados y evidencias suficiente sobre cómo estos programas han impactado la practica docente. En particular como los cursos y talleres, los centros de maestros y el acceso y uso a los medios informáticos han influido en la práctica pedagógica de los docentes.

En el caso de los Centros de Maestros puede especularse que la estrategia desarrollada no esta funcionando ni ayudando suficientemente a los

docentes sobre cómo conducirse en el uso de los medios u orientándoles bien sobre los recursos técnicos-pedagógicos con los que cuentan para enterarse más sobre cómo resolver sus problemas de enseñanza de manera fundada. Al parecer lo que priva en este ámbito es la improvisación de los que atienden este servicio y la falta de preparación. Además de que los docentes adolecen de una cultura y disposición para el estudio independiente. Al recurrir los docentes a los Centros de Maestros hay la queja de que los apoyos son deficientes o inexistentes en muchos casos. Algunos estudios así lo reportan.

Por ejemplo, se señala que la opinión sobre la reforma educativa implantada desde 1993 ha sido “más de lo mismo”, tanto por la estructura de los contenidos temáticos de los programas de actualización como por las estrategias pedagógicas seguidas en cursos y talleres. La capacitación y actualización que se ofrece a los docentes se caracteriza por la insuficiente preparación de los instructores que imparten los cursos. Asimismo, se indica que es muy limitada la información recibida sobre las modificaciones al currículo y las teorías que los sustentan (Álvarez, Campa, Castillo y Herrera, 1995; Perrusquia, 1996) A esto hay que sumar la insistente crítica al famoso pero ineficaz método de “cascada” empleado, que, por lo demás no ha logrado que la SEP la modifique.

Con respecto a la superación profesional, muchos profesores y profesoras participan en cursos, seminarios, asisten a talleres del Pronap o de plano se inscriben a posgrados con la intención de perfeccionarse. Estar mejor preparados para utilizar las nuevas técnicas, los materiales o seguir las orientaciones para favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Pero, en los cursos o talleres se enfrentan con formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales, donde no se muestra ni se instruye con el ejemplo. Los instructores, incluso a nivel de postgrado, no son capaces de modelar la aplicación de los principios o las técnicas al abordar las tareas de la enseñanza. No son capaces de demostrar la utilidad práctica de los conocimientos e innovaciones educativas de las que hablan y pregonan (Sánchez y Ortega, 2001).

A pesar de las intenciones del Pronap para que a través de los cursos se reflexione sobre la práctica, se cuente con elementos para mejorarla, los docentes se topan con experiencias formativas de actualización tradicionales poco significativas. Acaban reforzando su idea de que la superación

profesional consiste únicamente en conseguir títulos, grados y puntos para la carrera magisterial. El resultado se traduce en que los profesores continúan trabajando con las formas tradicionales, enseñando de la misma forma. Esta situación genera decepción, frustración al percibirse que no se mejoran las cosas a pesar de las prometedoras ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza que contiene el currículo o de los recursos tecnológicos con los que cuentan los Centros de Maestros y, mas recientemente, con la introducción de Enciclomedia en las escuelas. Para el conjunto del magisterio, los padres de familia o la sociedad en general los resultados suelen ser decepcionantes sobre todo cuando los resultados de las evaluaciones del aprendizaje son negativos.

De acuerdo con los resultados de la evaluación de los aprendizajes realizados por la OCDE-PISA (2003), el programa y acciones de formación y actualización del magisterio no han logrado mejorar el proceso y calidad de la enseñanza. Si bien se contempla en el Pronap la evaluación de la estrategia de formación, hasta ahora no se ha concretado una estrategia de seguimiento ni de evaluación del impacto de los cursos o talleres ofrecidos. Los programas de actualización han sido permanentemente cuestionados por los propios docentes dada la orientación, contenidos y estrategia empleados. Los resultados que arrojan hasta el momento no se reflejan en cambios en la práctica docente en el aula y el aprendizaje de los alumnos. Los programas han pretendido atender demandas de actualización del magisterio pero adolecen de un diagnostico real sobre qué necesidades y demandas específicas existen en las aulas escolares. No hay datos sobre el impacto por falta de evaluación sistemática del programa. Ni sobre la metodología de trabajo que se sigue en el desarrollo de cursos basados en didácticas que no han probado su eficacia y sí desestimulan la participación de los maestros. En especial los métodos pedagógicos con los que se les instruye y el de cascada para multiplicarlos como ya se menciono, adicionado a lo poco significativo de los contenidos que pretenden transmitir a través de estos. Todo ello ha sido cuestionado por los malos resultados.

La profesionalización constituye un componente clave en la mejora de la educación y del poder de los docentes sobre su trabajo. Sin embargo, esto se ha planteado mas como retórica oficial que como un compromiso firme para lograrlo. Es decir, la posibilidad de que los docentes se

apoderen, tomen el control y decisiones sobre su labor fundados en su capacidad profesional no se ha producido. La profesionalización debe ser una meta a lograr en el mediano y largo plazo. La profesionalización debe comprometerse en dotar de conocimientos y desarrollar la capacidad técnico pedagógica de los maestros. En este sentido debe ser para dar poder, capacidad normativa y técnica a los docentes para que tomen decisiones fundadas, para que asuman el control de su trabajo haciendo uso tanto de su conocimiento como de su capacidad técnico pedagógica. Las estrategias de formación y actualización permanente deben apuntar en ese sentido. Los objetivos como el perfil deseado establecidos en el PNE así lo establecen. Es claro que sin la profesionalización a los maestros cualquier iniciativa estará condenada al fracaso. ¿Cuál es el problema aquí?

Uno de los problemas está obviamente relacionado con los programas de formación. Especialmente con la estrategia seguida basada en cursos que emplean el famoso método en cascada. Otro problema se relaciona con el discurso teórico como las prácticas docentes de los formadores de maestros que tampoco han sido capaces de mostrar con el ejemplo, de hacer con los docentes lo que esperan que estos hagan con sus niños en sus aulas de clase. En este ámbito ha faltado autocrítica sobre la propia práctica docente que se realiza en la actualización y formación. Los formadores de docentes no han sabido cómo bajar sus grandes teorías y sus prácticas innovadoras que pregonan, no han mostrado cómo ponerlas en acción. Entre estos predomina la tradición que frecuentemente critican. Requieren, por tanto, poner en tela de juicio sus prácticas, reflexionar sobre las actitudes, métodos y capacidades pedagógicas que caracterizan su labor como formadores de docentes.

En todo esto se requiere autocrítica y búsqueda de alternativas más orientadas al trabajo conjunto compartido como comunidades de práctica educativa. Los formadores deben dejar de pensar que los docentes que asisten a los cursos son incapaces de poner en práctica sus grandes teorizaciones o propuestas pedagógicas. Reconocer que tal vez el problema radica en las prácticas al uso, radica en sus propias prácticas docentes desarrolladas. Como formadores tienen que considerar que entre los maestros existe compromiso, capacidad, conocimiento, creatividad y experiencia. Ver a los docentes como colegas, no como alumnos a los que hay que iluminarles el camino, decirles todo lo que tienen que hacer. Predicar con el ejemplo proponiéndose ayudarles a los docentes a ser más

autónomos. Y juntos convertirse en comunidades de práctica donde todos aprenden y continúan aprendiendo permanentemente.

DEMANDAS, FORMAS Y CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Los procesos de cambio educativo imponen demandas o exigencias profesionales que muy difícilmente los docentes pueden atender. La reforma ha implicado un cambio en la concepción y quehacer tradicional de la enseñanza. Los cambios constituyen elementos del trabajo profesional de los docentes que tienen que ser tratados con mucha seriedad. Los cambios esta imponiendo a los docentes una profesionalización que no se corresponde con los programas de actualización para su superación profesional.

El análisis de los cambios propuestos permitirá darnos cuenta de sus dimensiones para ver lo que estas exigencias representan para los docentes. Los cambios significan para los maestros pensar, hacer la enseñanza de forma diferente a los usos o costumbres pedagógicas tradicionales. Pero el problema no se limita a eso también impone demandas al quehacer docente que difícilmente se cubrirán, dadas las condiciones de tiempo con las que cuentan para estudiar. A lo que se suman los insuficientes recursos y estímulos económicos que reciben para la superación profesional. Los cambios al quehacer cotidiano que supone la reforma curricular no se han dimensionado suficientemente, ni se ha considerado la relevancia que debieran tener en las tareas de los docentes.

De acuerdo con otro escrito (Sánchez y Ortega, 2001), los cambios imponen demandas fundamentales a los docentes como las siguientes:

- Integración educativa para atender a la diversidad cultural, lo cual representa romper con ideas de homogeneidad de la población estudiantil y considerar en el plano psicológico las diferencias individuales.
- Implantación de currícula flexibles que dejan en libertad a los docentes para decidir sobre las estrategias y métodos didácticos para abordar los contenidos. Esto rompe con los esquemas rígidos sobre la función do-

cente, donde se imponían programas muy detallados para desarrollarse de manera puntual actividades y objetivos de enseñanza específicos en cursos clase, junto con materiales y libros de texto.

- Reorientación del enfoque más funcional y social en los contenidos, menos formal, distinguiendo, además, tipos de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales. Esto representa el uso de didácticas específicas a diferencia del uso tradicional de didácticas generales aplicadas a cualquier contenido enseñando, independientemente de su tipo.
- Aprender a aprender, donde se busca que los alumnos asuman un papel más activo en su aprendizaje y la función de los docentes en la enseñanza se transforma en una guía que facilita y apoya al aprendiz creando más y mejores oportunidades de aprendizaje en el aula. Esto, por supuesto, significa que los propios docentes sepan aprender a aprender. El desarrollo de aprendices estratégicos hacia el aprendizaje autorregulado, la metacognición y el fortalecimiento de la autoestima implican el proceso de aprender a aprender.
- El predominio de las ideas constructivistas sobre el aprendizaje que rompen con la enseñanza transmisiva y memorística. El constructivismo como una perspectiva teórica que explica y ayuda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje es un proceso de construcción del sentido y significado del currículo escolar. La responsabilidad en el aprendizaje recae en el propio aprendiz quien construye el conocimiento ayudado por los profesores(as) Implica una educación centrada en el aprendiz y el aprendizaje.
- Participación, cooperación y trabajo colegiado, que persigue imponer procesos de discusión y participación en las decisiones del proyecto educativo escolar como superar el trabajo individualizado y abrirse a las comunidades a las que se les ofrece el servicio. Implica docentes como agentes activos, abiertos aprender de sus colegas y reflexivos.
- Desarrollo y uso de tecnología educativa como elemento de comunicación y relación fuera de las aulas escolares para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza no presencial más acorde con el desarrollo tecnológico e informático.

- Vinculación escuela, entorno y comunidades, hacia una escuela más abierta a la sociedad, integrada a las culturas locales y menos aislada sujeta a rendir cuentas a la población a la que ofrecen el servicio.
- Evaluación del aprendizaje centrada en los procesos más que en los resultados. La evaluación de resultados tradicional, sumativa y final, es sustituida por la evaluación de los procesos, por una evaluación formativa y permanente.
- Directivos con liderazgo académico más que administrativo. Un liderazgo fundado y orientado por una gestión académica, implica una gestión escolar fundada en el impulso de la planificación educativa del centro escolar y en la elaboración y desarrollo del proyecto curricular escolar con mayor participación de los maestros(as).

Estos cambios lógicamente exigen docentes bien preparados para poder implantarse. La dimensión de los mismos rebasa la capacidad académica, profesional, del común de maestras o maestros. En mucho superan las condiciones de real profesionalización. La falta de tiempos para la superación académica como el desfase entre los programas de formación mediante cursos de actualización que normalmente no informan ni profundizan suficientemente. Además de que adolecen de relevancia práctica para los docentes frente a las dimensiones del cambio que demanda a su quehacer en el aula como se ve. Todo esto sin considerar las condiciones labores con bajos salarios que perciben la mayoría de los maestros.

ALTERNATIVA DE PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE E INDAGACIÓN EN LA ESCUELA

El punto central de los esfuerzos actuales de desarrollo profesional de los docentes esta cada vez más influido por una perspectiva de profesionalización concebida como un proceso de crecimiento continuo. En este sentido el cambio esta identificado con el aprendizaje continuo, el cual es un componente natural de la actividad profesional tanto de los docentes como de las escuelas.

Históricamente cambiar a los maestros ha significado una empresa de planeación del desarrollo profesional orientado por el fin de dar entrenamiento a los docentes para superar los “déficit” que tienen respecto a las habilidades y conocimientos pedagógicos. A este fin se completa con la idea de que el entrenamiento está pensado para que cambien los docentes, es un cambio hecho para los docentes. Sin embargo la tendencia actual por el contrario plantea que el crecimiento profesional debe sustentarse en procesos de aprendizaje continuo. Desde esta perspectiva el cambio constituye un proceso complejo que implica aprender permanentemente, toda la vida, en interacción con otros. En este sentido los encuentros o reuniones entre maestros siempre serán oportunidades para aprender. La superación profesional es una labor de constante aprendizaje, por tanto, la formación implicaría promover reuniones y actividad conjunta entre los docentes como con los propios formadores. Muchas oportunidades de encuentros para aprender, trabajo colaborativo e interactuando en comunidad de práctica educativa indagando sobre la práctica pedagógica se plantea.

DESARROLLO PROFESIONAL COMO PROCESO DE APRENDIZAJE CONTINUO

Muchos de los programas de desarrollo profesional han fracasado por considerar que el proceso de cambio del docente esencialmente vendrá por el impulso de los expertos y será reflejado en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Frecuentemente se intenta cambiar las creencias y actitudes de los docentes con la expectativa de ayudarles a cambiar su práctica pedagógica y desempeño en el aula. Desde esta perspectiva la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes constituye el objetivo final del desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, esta idea está basada en un concepto de formación centrada en el “entrenamiento” que pretende superar el “déficit” de habilidades y conocimientos de los docentes. Busca así entrenar para conseguir maestría para el dominio de habilidades y conocimientos pedagógicos de los profesores que los expertos consideran importantes para su desempeño.

Este paradigma déficit-entrenamiento-maestría subyace a los programas de superación profesional vigentes en México, no obstante esta evidenciando sus límites. Hay que sustituirlo por la idea de desarrollo profesional como un proceso complejo de aprendizaje contrario al esquema lineal déficit-entrenamiento-maestría. La clave del cambio es un docente como un aprendiz activo de toda la vida. Así, el proceso formativo de superación cambia de algo que es hecho para los docentes a algo que implica la participación activa en la propia formación, en el propio aprendizaje. Se trata de pasar de programas que cambian a los docentes a programas donde los docentes estructuran su propio aprendizaje, asumiendo con ello la dirección de su formación profesional a través de una participación activa en actividades de profesionalización fincadas en la reflexión sobre la práctica (Clark y Hollisworth, 2002) en comunidad con colegas.

A más de 15 años de haber surgido este movimiento de crítica al modelo de déficit, no obstante, en México sigue predominando un paradigma de déficit-entrenamiento-maestría que no solo es impulsado por los diseñadores de políticas educativas como de formación de los docentes, sino por los mismos formadores de docentes.

La noción de aprendizaje continuo y a lo largo de la vida ha sido enfatizado por distintos estudios en virtud de su potencial explicativo y como instrumento para guiar la formación de los docentes (Palincsar y Et. al, 1998, Pontecorvo, 2001), del mismo modo se ha remarcado el sentido de la superación profesional más allá de la teoría del déficit. Jacksson, citado por Clark y Hollingsworth, lo expresa de la manera siguiente:

el motivo para aprender más sobre la enseñanza no es para reparar una inadecuación personal como docente, sino para intentar una satisfacción o realización como un profesional del arte.

En este marco se reconoce la importancia de la reflexión crítica sobre la enseñanza que recupera la noción de docentes como profesionales reflexivos tal como postula Schön (1988). Todo esto ha permitido reconceptualizar el desarrollo profesional como oportunidades para aprender en todo momento e interactuando con otros en contextos de práctica específicas.

El reconocimiento de la necesidad de contextualizar la enseñanza y el desarrollo del docentes ha llevado asimismo a recomendar aproximacio-

nes al desarrollo profesional donde se estudian casos y experiencias concretas a través de videoclubes (Gomoran, et. Al. 2004) como medios para situar el desarrollo profesional de los docentes en contextos reales. Esta contextualización de la enseñanza tiene el propósito de realizar evaluaciones auténticas de la enseñanza y una formación a través de encuentros en los centros escolares.

En breve, el fundamento de una perspectiva para cambiar la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes radica en un proceso de aprendizaje continuo. Parte de concebir a los docentes como aprendices permanentes participando en comunidades, reuniéndose y colaborando con otros. En este sentido, el crecimiento profesional representa un inevitable y continuo proceso de aprendizaje en colaboración e interactuando con colegas.

La promoción de comunidades de aprendizaje entre docentes trata de una estrategia de indagación y de colaboración al interior de las escuelas. Pretende insertar procesos de co-construcción y producción del conocimiento relativo a las prácticas pedagógicas en las aulas escolares. Asimismo propiciar interacción e interdependencia entre docentes con formadores de docentes -investigadores facilitadores o acompañantes críticos. En esta interacción se establece que el tema común es la enseñanza, la práctica pedagógica por lo que es importante compartir ese interés, considerando tanto la diversidad de experiencias con las que cuentan como la pericia de cada uno en el ámbito que dominan (Palincsar et al, 1998).

LA FORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS

La diversidad de experiencias y conocimientos acerca del proceso de enseñanza acumulados por docentes y formadores-investigadores provee motivos suficientes para interactuar, para trabajar conjuntamente en las escuelas. Docentes y formadores-investigadores pueden compartir puntos de vista diferentes. Al escuchar estos puntos de vista diversos enriquecen su perspectiva individual como la de cada grupo sobre el progreso de sus metas educativas como comunidad de práctica. Pero la interacción solo es posible si genera la suficiente confianza entre estos actores que permita verse

como miembros de una comunidad de práctica más amplia. La confianza también es posible si se asume que la responsabilidad para comprender y entender la enseñanza escolar es compartida. Si se reconoce que la autoridad para conocer es colectiva e interna a las escuelas en las que desarrollan un actividad conjunta de interdependencia (Palincsar, 1998; Clark, 2001)

Como miembros de una comunidad de aprendizaje docentes de educación básica y formadores-investigadores facilitadores comparten responsabilidad y autoridad, transformando la naturaleza de sus relaciones en más interdependientes. Se busca así propiciar un acercamiento entre instituciones de enseñanza superior y escuelas de enseñanza básica interesadas en la mejora de los procesos educativos escolares.

Implica un movimiento para cambiar relaciones jerárquicas predominantes en relaciones horizontales. Así los docentes toman el liderazgo y la dirección de su propia formación ayudados por sus colegas como facilitadores que los acompañan aprendiendo juntos. A diferencia de los procesos tradicionales de formación donde el desarrollo profesional es propuesto por los formadores-investigadores y desde el exterior de los centros escolares prescribiendo programas o modelos de prácticas, el cambio en las relaciones procede a la inversa.. Constituye un movimiento fincado en los intereses e iniciativa de los docentes, que surge dentro de la escuela y proyecta hacia afuera como movimiento dialogico, colaborativo, de indagación sobre la práctica. En este caso se trata de que todos busquen contribuir al crecimiento de la comunidad profesional. Que ésta provea medios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Dentro de las propuestas que en la actualidad se generan sobre cómo intervenir en la preparación de los docentes al interior de las escuelas, la formación de comunidades de aprendizaje constituye una estrategia concreta de formación colaborativa e indagación . La promoción de este tipo de comunidades ofrece interesantes oportunidades de aprendizaje continuo a los docentes en las escuelas. Thomas, G. y Cols.(1998) describen tres acciones básicas de cómo pueden generarse esas oportunidades mediante:

1. Sesiones de análisis y lectura de textos selectos sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación de interés para los docentes

2. Sesiones de análisis del desarrollo de currículo humanístico e interdisciplinario para comprender su orientación y los contenidos de áreas específicas (ciencias, lenguaje escrito, matemáticas, etcétera).
3. Sesiones de análisis de videograbaciones de clase. Organizar videoclubes donde los docentes observan clases y reflexionan sobre su práctica y la de sus compañeros. Implica videgrabar clases, seleccionar fragmentos significativos para ellos, observarlos, discutir y reflexionar sobre la enseñanza desarrollada y acerca de lo no realizado en el aula.

Particularmente los videoclubes para observar clases proveen una fuente de nuevas ideas acerca de cómo enseñar. Muestran repertorios en torno a cómo enseñar con ejemplos concretos que tienen potencial práctico inmediato para los docentes. Y, como señalan Marx y cols. (1998), los comentarios o apuntes asociados con los videos ayudan a centrar la atención en actividades de enseñanza-aprendizaje de particular relevancia. Ayudan a resaltar cuestiones que para los docentes revelan cómo ellos piensan o conciben su propia práctica. En los videoclubes observar las interacciones de clase puede ser ocasión para la reflexión más que para la acción. Más aún la reflexión puede ser llevada a cabo en forma recursiva. Un acontecimiento de interés puede observarse varias veces, situación que no es posible para los profesores durante su actividad en el salón de clase.

Los videoclubes están diseñados para propiciar situaciones de indagación de la enseñanza entre los profesores. No únicamente con respecto al video que están viendo sino sobre la función de los videoclubes mismos. La intención no es mostrar ejemplos de enseñanza que los profesores deberán emular, sino usar el fragmento de video para cuestionar, reflexionar y aprender sobre la enseñanza. Es la oportunidad para que los participantes desarrollen un lenguaje compartido, un nuevo conocimiento sobre la enseñanza a través de la resolución colaborativa de problemas (Gamoran, M y Y Han S, 2004; Gwyn-Paquette, 2001).

Rescatando. La profesionalización de los docentes debe constituir un proceso de aprendizaje continuo en colaboración con los colegas. Este proceso implica la promoción de comunidades de aprendizaje al interior de las escuelas. Las comunidad constituye tanto el espacio como la oportunidad para aprender y reflexionar sobre la práctica. Un espacio para

indagar acerca de las formas en cómo podemos ayudar a aprender a los alumnos aprendiendo con los propios compañeros y con los formadores-investigadores facilitadores. Es desde esta perspectiva que la profesionalización de los docentes en México puede lograr mejores resultados como en otros países esta sucediendo desde principios de los noventas. En particular los videoclubes para observar clases propias y de compañeros está mostrando un medio alternativo de formación permanente interesante para el cambio y crecimiento profesional de los docentes. La UPN en la actualidad desarrolla el proyecto nacional “Comunidad de Práctica UPN e Indagación en la Escuela” en doce escuelas del país con ese fin.

REFERENCIAS

- SEP. *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica*. México SEP. 1992.
- Gobierno de la republica. Programa Nacional de la Educación 2001-2006. México. SEP. 2001.
- Hargreaves, A. (2001) "Nueva profesionalidad para una profesión paradójica." *Cuadernos de Pedagogía*. No 290. (58-60).
- Castelan, A. (2003) El reto de la formación continua. *Revista Educación 20001*. N. 96. (15-19). México Perspectiva Digital.
- Cordero, G. (2003) Formación docente. *Revista Educación 20001*. N. 96. (20-25). México Perspectiva Digital.
- Álvarez, P., Campa, A, Castillo, A. y Herrera, G. (1995) *Las actitudes de los docentes referidas a los cambios introducidos en la currícula...*. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Inédita.
- Gil, D., Furió, C y Gavidia, V.(1998)" El profesorado y la reforma educativa en España". *Investigación en la escuela*. No 36 (49-64).
- Jornada. OCDE: *El rendimiento escolar en México, sin mejoría en dos años*. 1º de Julio de 2003.
- Perrusquia, M. E (1996) *Propuesta actual de español en educación primaria: aplicación y opinión de los profesores en primero y segundo grado*. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Inédita.
- Sánchez H. S, y Ortega S: Ma. (2001) Dimensiones del cambio educativo y la formación de docentes. *Revista Voces de la Educación* No 4. Jalapa, Veracruz.
- SEP. *Planes y programas de estudio. Primaria y Secundaria*. México 1993 p.10.
- SEP. *Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de los Maestros*, S/F).

Tomas G et. Al. (1998) In the company of colleges: an interim report on the development of a community of teacher learners. *Teaching and teacher education*. 14 (1) pp 21-32.

Gamoran, M. y Y. Han S. (2004) Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and teacher education*. 20 () pp 163-183.

Butler, D., Novack H. Jarvis-Selinger S. y Beckingham, B. (2004) Collaboration and self-regulation in teacher` professional development. *Teaching and teacher education*. 20 () pp 435-455.

Reid, A. y O`Donoghue, M. (2004) Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times. *Teaching and teacher education*. 20 () pp 559-570.

Clarke, D. and Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*. 18 () pp 947-967.

Etienne Wenger (2000) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós. Publicada en ingles 1998.

Annemarie Sullivan Palincsar, Shirley J. Magnusson, Nancy Marano, Danielle Ford y Nancy Brown (1998) Designing a community of practice: Principles and Practices of the GLsML Community. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14 No. 1 pp. 5-20- Marx, R., Blumenfeld, P. y Krajcik (1998) New technologies for teacher professional development.

Teacher and teaching education. Vol. 14 .No. 1. pp 33-52.

La enseñanza-aprendizaje de la lectura desde una perspectiva multicultural

Elizabeth Hernández Alvídrez

INTRODUCCIÓN

El tema de reflexión que presento en estas jornadas pedagógicas está motivado por la situación actual de reprobación en el dominio de la lectura en los estudiantes mexicanos, como resultado de las evaluaciones realizadas por organismos internacionales que observan los procesos educativos en los distintos países.

Desde una perspectiva de estudio de la multiculturalidad en la educación, una primera pregunta que surge es ¿Debemos aceptar sin cuestionamiento este preocupante dictamen y asumir que nuestros niveles de educación son bajos? Si la respuesta es afirmativa, una pregunta que seguiría es ¿No nos queda, entonces, más remedio que vivir la ‘culpa’ de tener una educación deficiente que corresponde a un país no integrado eficientemente a los objetivos señalados en un paradigma educativo universalizador y, en consecuencia, tratar de lograr los parámetros educativos mediante estrategias uniformadoras?

Las respuestas afirmativas a estas preguntas explicarían, a mi modo de ver, las acciones que han orientado los ordenamientos educativos oficiales. Por esta razón, en este trabajo propongo algunas ideas para que el análisis pedagógico de esta problemática se realice desde otro punto de vista en la comprensión de la ma-

nera en que se accede a la lectura en un contexto como el mexicano. La finalidad de esta reflexión sería contribuir en la elaboración de propuestas para el desarrollo de la lectura en los estudiantes mexicanos.

Para la presentación de la ponencia he considerado un apartado en el que desarrollo sucintamente las características de las culturas de la oralidad y de la escritura que nos ayudan a comprender los estilos culturales de aprendizaje. En la siguiente parte del trabajo, centro el análisis en la narratividad, categoría que selecciono como procedimiento adecuado al contexto mexicano para ir hacia una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la lectura. En la última parte de este texto expongo de manera resumida una investigación en curso que busca generar alternativas didácticas en el área de la lectura a través de la literatura narrativa.

LA CULTURA LETRADA EN LA EDUCACIÓN MEXICANA

En este apartado quiero detenerme en el contexto mexicano particular y plantear las siguientes preguntas: ¿Cuál es el modelo cultural que subyace en la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela? ¿Este modelo corresponde al estilo cultural de todos los estudiantes, tomando en cuenta que México es un país con una gran diversidad cultural, y que existe una fuerte presencia de las formas de la oralidad, tanto en el contexto urbano como en el rural? Desde este punto de vista, surge el primer cuestionamiento hacia la educación basada en la cultura letrada a la que los alumnos se enfrentan sin las suficientes mediaciones para llegar a apropiársela adecuadamente.

De acuerdo con valiosos estudios¹, las características culturales peculiares de la escritura en su formación en Occidente, que procede de la Antigüedad griega, son principalmente la descontextualización, es decir, la falta de presencia inmediata de la realidad a la que se refiere y de la presencia directa del interlocutor. Así, esta relación indirecta que se establece en la lectura tiene como consecuencia la formación de la actitud analítica, objetiva, la abstracción conceptual, y forma la actitud de estudio

¹ Entre los que se encuentran los ampliamente reconocidos de Walter J. Ong, Eric Havelock y Jean Bottéro.

individual. Esta línea de desarrollo de la escritura dio lugar a la aparición de la prosa documentada y sus diferentes tipos discursivos que tienen un carácter analítico, reflexivo, interpretativo y conceptual, de donde se formó el estilo cognitivo que hoy llamamos occidental y que dio lugar al desarrollo del pensamiento científico y tecnológico de dominio de la naturaleza. El texto como una realidad objetiva difundida por la imprenta dio paso a la interpretación conceptual y a la descripción de la naturaleza, de la que surge la ciencia moderna y una manera de leer e interpretar el mundo diferente a la de la oralidad cotidiana.

En las culturas de la oralidad también aparecen las formas escritas; sin embargo, su uso tiende en ellas a ser diferente al que se mencionó en la tradición occidental. En estas formas culturales, la relación a través del lenguaje se da en el contexto mediante la teatralización, el ritual, la conversación, o en formas más estructuradas como las empleadas en la resolución de conflictos, en los relatos de cuentos, las formas de entretenimiento, la instrucción de los niños, los arreglos matrimoniales, por ejemplo², en los que está siempre presente una relación intersubjetiva de carácter comunitario.

La presencia de estos estilos culturales en nuestro medio obliga a tenerlos en cuenta a la hora de elaborar propuestas educativas. Considero que la actitud que ayudaría a conciliar los requerimientos tanto de la escritura escolar como los de las prácticas de la oralidad que dan sentido en las otras esferas de la vida de los estudiantes, es que la escuela no sustituya la oralidad por la escritura, sino que trabaje en su complementación.

Deteniéndonos más específicamente en los géneros discursivos propios de la escritura con las características enunciadas anteriormente, que es la que se practica en la escuela, y de la oralidad presente en un amplio margen de la vida con realizaciones diversas en la variedad multicultural mexicana, observo que la manera más provechosa de lograr la complementariedad de la oralidad y la escritura es la narratividad.

² Para abundar en este tema es muy recomendable el trabajo de Carol Fleisher Feldman “Metalenguaje oral”. En: David R. Olson y Nancy Torrance (Comps). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, 1995. Págs. 71-94.

LA ESCRITURA NARRATIVA COMO RECURSO DE COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA

Los géneros creados en el estilo cultural de la escritura occidental tienen como base el discurso conceptual, con predominio de la exposición argumentativa, el razonamiento lógico, que dan lugar a una tipología de textos donde radican principalmente los problemas de la lectura en la escuela. Junto al predominio de estas prácticas discursivas, tenemos en contraste la relegación del texto narrativo, principalmente el manifestado en la literatura. La narración está presente de manera relevante en los usos orales, por ejemplo en la conversación que consiste en contar las experiencias del transcurso de la vida cotidiana, en los rituales que se celebran en las festividades donde de manera ritual, teatral, se recuerda algún suceso importante para la cohesión comunitaria (por citar algunos ejemplos, recordemos las fiestas religiosas como la celebración de la Navidad, las fiestas de rememoración de sucesos históricos de la comunidad, las historias que se narran en el círculo amistoso, etcétera).

Estas formas narrativas propias del estilo cultural de la oralidad han sido recogidas por la escritura literaria, sobre todo en la literatura latinoamericana surgida a partir de la segunda mitad del siglo xx. Es interesante tomar en cuenta este fenómeno, ya que ahí encontramos una conjunción de la escritura y la oralidad que, como puede apreciarse, es idónea para la complementación entre la oralidad y la escritura de la que se habló anteriormente. Esta idea ha dado lugar a la construcción de una investigación acerca de la manera en que la literatura narrativa puede propiciar la formación de lectores competentes tanto en los géneros discursivos del lenguaje científico y tecnológico como en el literario.

Esta investigación se fundamenta en la hermenéutica que persigue interpretar los diversos modos de manifestarse que tienen los seres humanos para construirse. Así, Hans Georg Gadamer³ nos muestra que en la educación deben estar presentes productos culturales como las obras literarias y de arte en general, en los que reconoce su carácter cognoscitivo negado por la pedagogía de corte positivista. Por otra parte, en la

³ Cfr. Hans Georg Gadamer. *Verdad y método I*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977.

filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur⁴ encontramos una explicación de la manera en que a través del texto narrativo se puede construir un conocimiento reflexivo que posibilita el regreso al mundo referencial con una renovada mirada explicativa y comprensiva, gracias a la creatividad de las imágenes que proporciona la obra narrativa.

HACIA UNA METODOLOGÍA HERMENÉUTICA DE LA LECTURA

La complementariedad entre el lenguaje conceptual y el imaginativo en la fundamentación de una metodología de la lectura acorde con las correspondencias que se pueden establecer entre las particularidades multiculturales y las tendencias uniformadoras de un modelo educativo basado en la universalidad cultural, es uno de los propósitos de la investigación que un equipo de trabajo viene realizando en la Universidad Pedagógica Nacional, a partir del año 2002. La primera etapa, *La perspectiva hermenéutica multicultural en el área de lenguaje y educación*⁵, consistió en elaborar una fundamentación hermenéutica del papel que tiene la lectura de textos literarios en la educación integral. Uno de los resultados de esa etapa de investigación fue advertir el papel relevante que tiene la narrativa literaria latinoamericana producida desde mediados del siglo xx, en la crítica y la construcción de la identidad en el marco de la crisis civilizatoria actual que se vive en el nivel mundial⁶.

La segunda etapa, *Hermenéutica del mito, literatura y educación*⁷, plantea dos hipótesis:

⁴ Cfr. Paul Ricoeur. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, FCE, 2001.

⁵ Samuel Arriarán C. y Elizabeth Hernández A. *La perspectiva hermenéutica multicultural en el área de lenguaje y educación*. Investigación registrada en la UPN. 2002 a 2005.

⁶ Cfr. Elizabeth Hernández A. *Hermenéutica, educación y analogía. Fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios*. México, UPN, 2004. Samuel Arriarán. *Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad*. México, Editorial Itaca, 2005. Elizabeth Hernández. *La identidad cultural en la expresión neobarroca de la literatura narrativa latinoamericana del siglo XX*. Tesis de doctorado. México, UNAM, 2006.

⁷ Samuel Arriarán C. y Elizabeth Hernández A. *Hermenéutica del mito, literatura y educación*. Investigación registrada en la UPN. 2006 a 2010.

- Se necesita una forma de educación fundamentada en una filosofía intercultural y que ésta puede surgir de la lengua literaria.
- Los problemas de lectura en los alumnos mexicanos, evidenciadas en las evaluaciones de los organismos internacionales, obedecen en gran medida a una orientación del aprendizaje de la lectura contraria a la base cultural del contexto mexicano que mantiene una fuerte tradición cultural no oficial, basada en los rituales de la conversación cara a cara, de la comunidad de la fiesta, el manejo de la corporalidad, etcétera.

El punto de partida para sostener estas hipótesis es considerar que la narratividad es la forma discursiva más acorde con los modelos de construcción del conocimiento en la tradición no letrada tan presente en las culturas mexicanas. Otro punto de partida es que la literatura narrativa mexicana puede contribuir a la mediación entre los saberes construidos en la cultura no letrada y las formas de la escritura, con lo cual se lograría recoger los conflictos y valores culturales que se manifiestan en la esfera del mundo de la vida, cuya interpretación en el proceso educativo ayudaría al establecimiento del equilibrio multicultural frente a la modernización educativa, basada en el complejo proceso de fundamentación del conocimiento en la cultura de, que se ha desarrollado en la civilización euro-norteamericana. El problema reside en el choque cultural que provoca la orientación modernizadora cuando cuando tiende a restringir el lenguaje a la racionalidad instrumental de lo tecno-científico, con el consecuente debilitamiento de otras formas de expresión lingüística como las literarias.

Estas aseveraciones conducen a la necesidad de considerar la igual importancia que tiene el texto literario como lenguaje creativo basado en la imagen, junto al texto técnico y lógico basado en el concepto. La revaloración del texto literario en la educación requiere del replanteamiento de la enseñanza de la literatura, que dejaría de ocupar el lugar tan secundario y errático que se observa en la educación actual. Todo ello requeriría de la reformulación de los programas de formación de los docentes, para la comprensión de su función dentro de esta nueva perspectiva del aprendizaje y desarrollo del lenguaje.

Proponer la revaloración de la literatura, conduce al estudio de los conflictos y valores de la multiculturalidad que se trabajan en la narrativa,

con una metodología idónea para el análisis de textos polisémicos que demandan el juego de diversas racionalidades para su comprensión, a diferencia de la univocidad de los lenguajes tecno-científicos. Concretamente proponemos que la investigación se aplique a la hermenéutica del mito, como esfera de construcción del conocimiento en las culturas de la oralidad, en la narrativa literaria y educativa. Este método está fundamentado en la teoría hermenéutica de la narratividad (Paul Ricoeur) y en la teoría de la recepción del texto literario (Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser). El objetivo de esta investigación es desarrollar un método de análisis de obras literarias en los sistemas de educación básica, media superior y superior. Los principales pasos metodológicos son los siguientes:

En relación con la obra literaria:

- Elaborar el modelo de las estrategias narrativas que el autor utiliza para lograr un efecto en el lector.
- Establecer el mecanismo fundamental de seguimiento de las estrategias narrativas que permiten la identificación comunicativa del lector con la obra, y su traducción en un efecto de transformación de lo narrado en algo percibido como lleno de significado y que posibilita la identificación del lector con los personajes.
- Explicitar el contenido mítico de las obras literarias y su pertinencia en la comprensión de la realidad cultural. Los mitos se manifiestan como metáforas y símbolos narrativos. Una parte fundamental del método que proponemos recurre a mitos, es decir, se trata de leer las historias como concreciones en objetos de ciertas metáforas y símbolos. Los objetos que aparecen en las obras literarias se pueden transformar en metáforas y símbolos por distintos procedimientos.

En relación con la generación de estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la literatura:

- Desarrollar un modelo narrativo de aplicación didáctica. Este modelo se apoya en la hermenéutica del texto narrativo de autores como Paul Ricoeur que plantean una teoría de la trama y de los personajes. También tomamos en cuenta la teoría de la recepción de Jauss e Iser que plantean las posibilidades de recepción de la obra mediante

procesos de la sensibilidad como la conmoción, la risa, la simpatía, la admiración, el asombro, etc. Este modelo invitaría a los lectores (en este caso los alumnos) a no considerar la obra literaria (o un texto) como algo que nos informa únicamente de un hecho singular, sino como una obra compleja con una pluralidad de significados que, para su comprensión, requieren la activación de las diversas racionalidades que conforman el comportamiento del ser humano.

En resumen, los objetivos de esta investigación son desarrollar una propuesta de análisis de las obras representativas de la literatura mexicana, hispanoamericana y universal, y derivar algunos programas de formación de docentes para el trabajo con este modelo didáctico.

CONCLUSIÓN

En esta ponencia hemos visto una propuesta para analizar el aspecto del desarrollo de la lectura desde una perspectiva multicultural y no desde una perspectiva de carácter univeraslizador que parte de la idea de que existen estructuras de conocimiento válidas para todo contexto que, en realidad, caen en la imposición de un modelo de conocimiento derivado de un estilo cultural particular, el occidental. El propósito de estudiar esta problemática es permitir la posibilidad de derivar conclusiones propias acerca de la lectura como una práctica cultural valiosa. La realidad multicultural exige observar este tema de manera intersubjetiva, es decir, desde un contexto particular como el mexicano hacia un contexto universal del que parten los lineamientos educativos de los organismos internacionales que dictan y evalúan los avances educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Arriarán, Samuel. *Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad*. México, Editorial Itaca, 2005.

Gadamer, Hans Georg. *Verdad y Método I* Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977.

Havelock, Eric. *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona, Paidós, 1996.

----- *Prefacio a Platón*. Madrid, Visor, 1994.

Hernández Alvidrez, Elizabeth. *Hermenéutica, educación y analogía. Fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios*. México, UPN, 2004.

Iser, Wolfgang. *El acto de leer*. Madrid, Taurus, 1983.

Jauss, Hans Robert. *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid, Taurus, 1999.

Olson, David R. y Nancy Torrance (Comps). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, 1995.

Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, FCE, 2001.

Í N D I C E

Presentación	5
Perspectivas de la formación de docentes en México.....	9
<i>José Antonio Serrano Castañeda</i>	
Lo transmisible en la relación pedagógica	23
<i>Eva Rautenberg Petersen</i>	
Consideraciones en torno a la formación de los docentes	39
<i>María Guadalupe Ramírez Mendoza</i>	
Un eje de intervención en la tutoría: los cursos-talleres para el desarrollo de habilidades académicas	55
<i>Lilia Paz Rubio Rosas</i>	
Enfoques teóricos que fundamentan la acción tutorial	65
<i>Joel Salinas González y Virginia Luna Reyes</i>	
Una mirada al quehacer tutorial en la Universidad Pedagógica Nacional	81
<i>David Díaz Mercado</i>	
Placeres y saberes. La lectura, el goce y la formación para la vida	89
<i>Xavier Rodríguez Ledesma</i>	
En torno al imperio de la diversión y al reino del aburrimiento	105
<i>Oscar Jesús López Camacho</i>	
Estrategias para el uso de los dos hemisferios cerebrales en el aprendizaje	119
<i>Pilar Cardoza Morales</i>	

El quehacer del pedagogo: la historia de la educación	133
<i>Ma. del Rosario Soto Lescale</i>	
Desafíos de la docencia de lo sociohistórico en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional	151
<i>David F. Beciez González</i>	
Retos del neoliberalismo para el profesional de la educación	161
<i>Carmen Margarita Pérez Aguilar</i>	
El currículo de pedagogía en el contexto de la globalización	175
<i>María del Refugio Plazola Díaz</i>	
La lucha por el pasado y en contra del presente perpetuo de la Nueva Derecha (El caso del programa de historia de México de la Reforma Integral de la Educación Secundaria 2004)	189
<i>Samuel Ubaldo Pérez</i>	
Epistemología y pedagogía: la teoría curricular	205
<i>José Martín García Hernández</i>	
Cómo enseñar a pensar, una forma de desarrollar los saberes	221
<i>Elizabeth Rojas Samperio</i>	
Aspectos éticos, políticos y pedagógicos en algunas metáforas y alegorías de Platón	227
<i>Jeannette Escalera Bourillon</i>	

La eticidad en la educación. El sentido ético en los procesos de identidad cultural	241
<i>Sandra Cantoral Uriza</i>	
Los valores en la educación: ¿absolutos o relativos?	253
<i>María Isabel Marcotegui Angulo</i>	
Formación docente mediante comunidades de aprendizaje e indagación en la escuela	259
<i>J. Simón Sánchez Hernández y Maria del Carmen Ortega Salas</i>	
La enseñanza-aprendizaje de la lectura desde una perspectiva multicultural	283
<i>Elizabeth Hernández Alvidrez</i>	

Esta primera edición de *X Jornadas Pedagógicas de Otoño : Memorias* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en ¿???? de 2007 en NOMBRE DE IMPRENTA EN VERSALES, Dirección calle, colonia, C.P. ?????, México D.F. El tiraje fue de 250 ejemplares más sobrantes para reposición.