

DE LA REALIDAD COMPLEJA

A LA CONSTRUCCIÓN

DEL CONOCIMIENTO

EDUCATIVO

COORDINADORES

Agustina Ortiz Soriano

Alicia Isabel Cruz Cedillo

Víctor Manuel Bello Montalvo

Norma Hortensia Hernández García



DE LA REALIDAD COMPLEJA

A LA CONSTRUCCIÓN

DEL CONOCIMIENTO

EDUCATIVO

Coordinadores

Agustina Ortiz Soriano

Alicia Isabel Cruz Cedillo

Víctor Manuel Bello Montalvo

Norma Hortensia Hernández García



Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

Antonio Jaimes Luna
Rector

Blanca Estela Ruán Cervantes
Secretaría Académica

Luis Felipe Herrera Arteaga
Secretaría de Planeación

José Francisco Álvarez Cortés
Secretaría de Administración

José David Calderón García
Melitón Estrada Jaramillo
Martha Isabel González Domínguez
Eduardo Chávez Flores
Jesús Gil Méndez
Consejo Editorial

De la realidad compleja a la construcción del conocimiento educativo

Primera edición 2018

Todos los Derechos Reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito.

ISBN: 978-607-9064-17-4

Hecho en México

DE LA REALIDAD COMPLEJA

A LA CONSTRUCCIÓN

DEL CONOCIMIENTO

EDUCATIVO

ÍNDICE

Presentación	8
Apartado I. Educación, sujetos, desarrollo social y humano, formación y aprendizajes	9
Encuentros de acción vivencial: transformando las dinámicas relacionales de estudiantes universitarios. <i>José Miguel Mayorga González, José Efraín Daza Acosta.</i>	10
La tutoría, insumos para conocer e intervenir en primer grado de la formación inicial docente. <i>Neli Silva Castro, María del Rocío Núñez Hernández, Ma. Nieves Amalia Villafaña García.</i>	21
Creando mi identidad universitaria: empatía biopsicosocial para contrarrestar la deserción escolar superior. <i>Erick Iván Vega Carcaño.</i>	29
¿Qué es (no) ser estudiante? <i>Jacobo Darío Cruz Jaramillo.</i>	40
Modelo sistémico axiológico para las escuelas de nivel superior del IPN. <i>Gloria Martínez Bejarano, Nashielly Yarzabal Coronel, Jesús Antonio Álvarez Cedillo.</i>	51
La educación como una vía para la mejora social. <i>Dayanara Álvarez Márquez, Jesús Álvarez Márquez.</i>	71
Procesos de mediación de la enseñanza de las artes plásticas. <i>Victoria Eugenia Morton Gómez.</i>	80
La interacción social en la organización colegializada del consejo técnico escolar. <i>Florentino Silva Becerra.</i>	89
Investigación y generación de conocimiento: cosmovisión de los pueblos indígenas. <i>Aida Huerta Barrientos.</i>	101
Educación y complejidad. Hacia una propuesta de formación desde la complejidad. <i>Ernesto Rodríguez Moncada.</i>	112
Identificando la complejidad en un curso de nivel superior desde un modelo matemático. <i>Gloria Soledad García López, Hugo Cristóbal Gil Flores, Rosa Lilia Zamudio Quintero.</i>	122

Aplicación del proceso de atención de enfermería en la práctica profesional comunitaria del adulto mayor. <i>Esmeralda Zetina Contreras, José Luis Cortes Reyes, María Elena Lara Gallegos.</i>	132
Pedagogía del movimiento: contexto y sentidos. <i>Isabel Samacá Bohórquez, Nathalia Elizabeth Cañizales Mesa.</i>	139
El estímulo musical para desarrollar el lenguaje oral en los alumnos de preescolar. <i>Dina Estrada García.</i>	149
Apartado II. Filosofía, teoría y campo de la educación	157
El legado pedagógico en Isócrates. <i>Luisa Medina Sánchez de Tagle.</i>	158
Hipatia y el incendio de la biblioteca de Alejandría. <i>José Iván Parrales Pérez.</i>	168
De la tarea del Estado en la educación: una perspectiva kantiana. <i>Agustina Ortiz Soriano.</i>	175
Disciplina, cultivo, prudencia y moralización, características esenciales de la pedagogía de Kant. <i>Adrián Israel Buenrostro Quiroz.</i>	186
La educación musical en Platón. <i>Luz Beleguí Gómez López</i>	195
Poder, razón y educación en el pensamiento de Thomas Hobbes. <i>Carlos David Zafra Reyes.</i>	203
Educación en el poder: el papel de las instituciones y los sistemas de comunicación en la imposición de realidades subjetivas según Michel Foucault y Niklas Luhmann. <i>Lutz Alexander Keferstein Caballero.</i>	212
Entre la eficacia, la competencia y la globalidad: el nuevo rostro de la formación. <i>Alicia Isabel Cruz Cedillo, Juan Pablo Ortega Camacho.</i>	224
Estudiar ¿para qué? Reflexiones en torno a la subjetividad aquí y en Roma. <i>Norma Hortensia Hernández García.</i>	234
Educación y filosofía: entre la formalidad y la informalidad. <i>Omar Torres Ibarra.</i>	256
La filosofía de la educación y su vinculación con la práctica pedagógica. <i>María de los Ángeles Medina Vázquez.</i>	264

Apartado III. Educación, sociedad y gestión del conocimiento	300
Estrategias docentes frente al alumno problema en la escuela secundaria. <i>María Eugenia Hernández Cortés, Lucía Elena Rodríguez Mc Keon.</i>	301
Los procesos cibernéticos y teleológicos relacionados con la formación de resiliencia en jóvenes para mejorar su aptitud en entornos sociales inestables. <i>María Guadalupe Velázquez Guzmán.</i>	310
Ambiente, incertidumbre y aprendizaje: elementos para una teoría ecológica en educación. <i>Juan Jesús Velasco Orozco, José Manuel Pérez Sánchez.</i>	319
Experiencias de los directores escolares de primaria promocionados en el marco de la Ley del Servicio Profesional Docente. <i>Yazmin Esquivel Arriaga</i>	338
Una mirada a las prácticas de gestión de directivos universitarios desde los principios del paradigma emergente: un camino de oportunidades por explorar. <i>Luz Mery Chaverra Rodríguez, Elvia Patricia Arango Zuleta, Faber Andrés Alzate Ortiz.</i>	349
Enseñanza de la geografía, problema pedagógico geográfico en la educación secundaria. <i>Huitzilihuitl Moctezuma Mendoza.</i>	358
Epistemologizar el conocimiento: posible vía de formación crítica y responsable. <i>Raquel Adriana García Gutiérrez.</i>	367
Educación y cambio social. <i>Alba Yolanda Ortega Cárdenas, Blanca Estela Ruán Cervantes.</i>	375
El impacto de las políticas internacionales en el ámbito de la educación básica de México a partir de las evaluaciones. <i>María Teresa Guzmán Morales.</i>	383
La evaluación educativa en el nivel preescolar. <i>María de los Ángeles Medina Vázquez.</i>	395
La importancia de la evaluación educativa. <i>Idolina Olimpia Alejo Santos.</i>	413
Apartado IV. Educación, desigualdad social, inclusión	422
La educación de calle como estrategia de inclusión y combate a la desigualdad social. <i>Alí Ruiz Coronel, Daniel Espinoza Cruz.</i>	423

Factores de éxito e inserción laboral en egresados premio Peña Colorada. <i>Mireya Sarahí Abarca Cedeño, María Teresa Gómez Pérez,</i> <i>Ma. de Lourdes Covarrubias Venegas.</i>	431
Riesgo educativo mexicano en la globalización. <i>Alberto Álvarez Vallejo.</i>	440
Estrés, depresión: factores que bloquean el rendimiento escolar en estudiantes del CU Tonalá, Universidad de Guadalajara. <i>Claudia Padilla Camberos,</i> <i>Mónica Elizabeth Espinoza Flores, Paula Cecilia Vizcaíno Gómez.</i>	447
Los valores en el currículo como base para promover la participación ciudadana universitaria ante lo público e injusto (UAPCH-UAEM). <i>María de los Ángeles Cienfuegos Velasco.</i>	455
Aspectos teóricos de la inclusión educativa. <i>Verónica García Rodríguez.</i>	467
Experiencias en la escuela primaria Rural Federal Juan Escutia de la colonia Niños Héroes de Sahuayo Michoacán. <i>Eduardo Villanueva, María Guadalupe Contreras Rodríguez.</i>	477
Propuesta interdisciplinaria para prevenir los comportamientos violentos en estudiantes de 3° de la escuela José Ma. Morelos. <i>Jesús Pérez Ibarra, María del Refugio Ramírez Fernández.</i>	487
Geografías de diversos tipos de daño, en narraciones personales de niñez escolarizada. <i>Dulce María Piceno Jaime, Alejandra Chávez Diego, Adriana Barrera Luna.</i>	496
Daño no intencional en niños y niñas de primaria. <i>Martín Plascencia González, Dulce María Castro Orea, Ana Perla Pérez González.</i>	504

PRESENTACIÓN

En la actualidad, uno de los temas que más ha ocupado la atención en todos los escenarios, y en todos los medios de comunicación, es aquel que se remite al área de la educación.

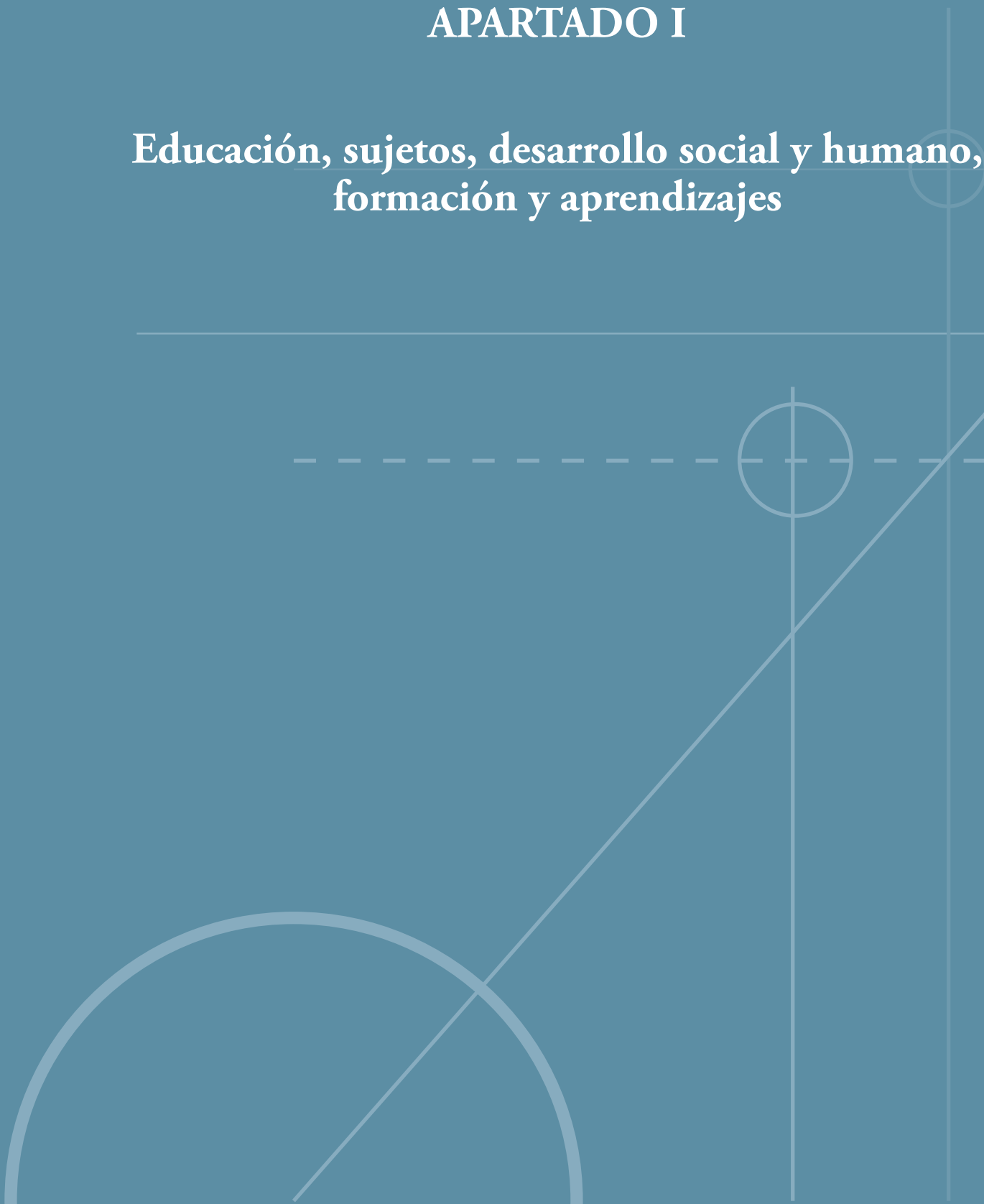
Es desde la esfera educativa desde la cual se esgrimen tantos argumentos como tipos de saberes, de conocimientos, de contextos y de necesidades educativas se plantean tanto en el escenario nacional como internacional, lo preocupante es que desde la mirada oficial, que muchas de las veces es la que se encarga de legitimar las posturas desde las cuales se trabaja en el campo educativo, se pretende homogeneizar tanto los problemas, como los saberes que atañan al ámbito educacional.

Es por eso que este texto que comprende cuatro apartados en los cuales se articulan dieciocho escritos de pensadores de diversas áreas de estudio, que tienen como punto en común el interés por abordar la problemática de la educación, desde una óptica plural e incluyente, en la que confluyan diferentes áreas del saber, por lo cual el texto que ahora tiene en sus manos, es una propuesta plural, dinámica desde la cual se tejen y articulan discursos desde diversos puntos de vista, en los cuales los discursos emergen más que para dar respuesta a las problemáticas, para crear las condiciones discursivas desde las cuales los puntos de vista plurales, que van desde el campo de la educación, la gestión del conocimiento, las desigualdades sociales; así como los sujetos en su formación y aprendizaje, sin olvidarnos por supuesto del campo filosófico, parada obligada en todas las áreas de humanidades; sean quienes tomen la palabra para articular la dialogicidad del conocimiento en escenarios que posibiliten la convergencia de los diversos puntos de vista, en donde los encuentros y desencuentros sean capaces de crear condiciones de análisis para poder comprender el ámbito teórico y práctico del quehacer educativo.

Blanca Estela Ruán Cervantes

APARTADO I

Educación, sujetos, desarrollo social y humano, formación y aprendizajes



Encuentros de acción vivencial.

Transformando las dinámicas relacionales de estudiantes universitarios

José Miguel Mayorga González

José Efraín Daza Acosta

Resumen

Este trabajo se orienta en una estrategia de desarrollo humano y transformación social, denominada Encuentros de Acción Vivencial orientada desde la praxis reflexiva en estudiantes del programa de Psicología Centro Regional Soacha de Uniminuto, a partir de actividades conversacionales y expresivas alternas y complementarias al desarrollo de las temáticas planteadas en la estructura metodológica, logrando desarrollar una comprensión de sus propias dinámicas relacionales y evidenciando notorios cambios en su atención, memorización, pensamiento crítico y divergente frente a los temas de la asignatura.

Planteamiento del problema

Los estudiantes del programa de psicología del centro regional Soacha de la Uniminuto son sujetos que han vivenciado la Cultura de la Violencia y del Engaño Mutuo (Mayorga, 2017) y han asumido como modo de discurso y acción una praxis mecanizada orientada a la necesidad de confirmación del otro y por ende al desconocimiento y desfragmentación de la experiencia. A partir de lo anterior, surge la pregunta de *¿Cómo a través de acciones dialógicas y expresivas los estudiantes reconstruyen su experiencia y asumen su responsabilidad ante la vida?*

Justificación

El Proyecto de Encuentros de Acción Vivencial surge principalmente como una estrategia didáctica que favoreciera la transformación social (Mayorga y Talero, 2011) en comunidades vulnerables de la capital de Colombia, especialmente afectando a niñas y niños de 5 a 10 años. Esta iniciativa recobro fuerza cuando desde el 2015 Mayorga (2015, 2016 y 2017) en su estudio de las realidades territoriales del municipio de Soacha identifico un panorama cotidiano de los estudiantes del programa de psicología en el cual sobresalía manifestaciones que denomino “resistencia existencial”. Estas manifestaciones presentaban un argumento

de trauma emocional y de alienación (Laing, 1978) basada en la violencia (Laing, 1974, Miller, 1995) y en el engaño mutuo (Laing 1974) que hacían que estos sujetos se orientaran a perpetuar la confirmación centrada en el éxito y la desfragmentación de su subjetividad.

Dicho lo anterior, esto se observaba constantemente en los modos en que los sujetos asumían las pruebas que presentaban en el aula de clases, como exámenes, trabajos en grupo, escucha activa, participación crítica y relaciones sociales; es así que se decidió desarrollar una estrategia alterna y complementaria a la asignatura Paradigmas Contemporáneos de la Psicología Social, dado que la temática principal eran las posturas críticas, favoreciendo y emergiendo la posibilidad de anclar los Encuentros de Acción Vivencial con las diferentes teorías que se desarrollaban en el semestre.

En el desarrollo de la estrategia como de la asignatura, los estudiantes, pasaron de una praxis mecánica o resistencia existencial a una praxis reflexiva; a través del cambio de las funciones mismas del docente y los estudiantes y abriendo tres espacios de desarrollo personal y cambio social, los cuales fueron: 1) Espacio extra-clase donde voluntariamente los estudiantes participaban en círculos de conversaciones poderosas, actos simbólicos y expresivos una vez por semana. 2) Espacio de la Asignatura donde el desarrollo de actividades partían de las iniciativas expresivas y reflexivas que fortalecían las clases magistrales impartidas por el docente. 3) Visibilización de las experiencias. A partir del cambio de las funciones de los estudiantes y el docente y la apertura de los espacios se orientó la asignatura a un epicentro de evolución, desarrollo y transformación de los estudiantes, para que asumieran la responsabilidad de su propia existencia y así logran ser más conscientes de sus realidades.

Objetivos

Objetivo General

Generar espacios de desarrollo personal y transformación social dentro de un escenario académico para estudiantes universitarios permitiendo la manifestación de la praxis reflexiva.

Objetivos Específicos

Comprender las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los estudiantes universitarios desde las dinámicas relacionales y los modos de ser en la asignatura de Paradigmas Contemporáneos de la Psicología Social.

Desarrollar espacios de conversaciones poderosas y actos expresivos para los estudiantes universitarios, para la construcción de experiencias reflexivas y transformadoras.

Describir las experiencias subjetivas e intersubjetivas de estudiantes universitarios a partir de la vivencia de conversaciones poderosas y actos expresivos.

Marco teórico

Los aportes del Análisis Existencial de la Vida Cotidiana (Mayorga, 2015, Mayorga, 2016 y Mayorga y Tique, 2017) para la comprensión de la cotidianidad de los habitantes de Soacha, parten de los conceptos de “dinámica relacional y praxis”, que ayudan a focalizar la atención en la organización intersubjetiva y subjetiva, como constructo dinámico y modificable de los discursos y acciones, en la cotidianidad y la identidad, es decir, da cuenta de la relacionalidad presente en la vida cotidiana.

Uribe (2014) define la “vida cotidiana como categoría de análisis, que se puede conceptualizar como un espacio de construcción donde hombres y mujeres van conformando la subjetividad y la identidad social. Una de sus características esenciales, es el dinamismo de su desarrollo y la influencia que ejercen los aspectos que provienen de condiciones externas al individuo, tales como los factores sociales, económicos y políticos dentro de un ámbito cultural determinado”. Dichos aspectos que se perciben externos al individuo están constituidos por espacios institucionalizados, funciones y otros que van conformando el nosotros o el ellos. Estos aspectos son generados por “una cultura de violencia y del engaño mutuo” (Ríos y Mayorga, 2017), es decir surgen de una alienación social y culturalmente que desfragmenta la experiencia del sujeto (Laing, 1978). Este paisaje de alienación se da en los discursos y acciones subjetivas e intersubjetivas, tales como controlar a los otros, buscar emociones positivas o evadir la propia confrontación con la existencia (Mayorga, 2015). De allí que el Análisis Existencial de la Vida Cotidiana o la Teoría de la Dinámica Relacional se orienta al análisis de los discursos y acciones que organizan la subjetividad y la intersubjetividad en la cotidianidad desde la interacción de aspectos internos y externos que se presentan en la situación. Al hacer el análisis de la subjetividad y la intersubjetividad desde la descripción de la cotidianidad, se extrae el modo de ser del sujeto en situación, a lo que podemos llamar “praxis, comportamiento o acción”.

Para Laing (1973) “nuestro comportamiento es una función de nuestra experiencia; procedemos según como vemos las cosas. Si se destruye nuestra experiencia, nuestro comportamiento será destructor. Si se destruye nuestra experiencia, nos perdemos a nosotros mismos” es decir que la experiencia “debe ser creada y conservada por el individuo para que sobrepase la intersubjetividad, ya que dinamiza su autonomía psicológica a través de la existencia de pluralidades sociales, representadas por las normas y valores que son reflejo de cada etapa histórica” (Uribe, 2014), pero para Peralta y Bernal (2013), “la subjetividad, como constructo dinámico y modificable en los encuentros con los otros, en el lenguaje y en las conversaciones, es decir, da cuenta del carácter relacional y no esencialista de la subjetividad”.

Encuentros de Acción Vivencial

Mayorga propone que los Encuentros de Acción Vivencial deben permitir actos dialógicos, actos expresivos y actos simbólicos (Mayorga 2016). Siendo como lo menciona Martínez (2016) intercambios que son potencialmente transformadores e incitan el despertar de los sentidos y a la experiencia estética de la belleza, llenos de posibilidades a lo que deviene la misma perspectiva, como una estimulación que amplía la visión de los sujetos, por ende termina siendo algo disfrutable tratado como una plática que le genera gozo, ya sea incomodo o natural, a los que participan en dicho dialogo. En este orden de ideas se entiende que lo que menciona Martínez es un estado de constante relación comunicacional entre sujetos a los que la charla les motiva y mueve su realidad por medio de la palabra lo que les permite generar una amplia gama de posibilidades para que el sentido de la vida misma sea cambiante y maleable.

Para continuar, se trae el termino, confrontación existencial, donde el sujeto usa para mantener un estándar de la posición social que se le otorga, en ello, se ve que el factor preponderante de este agujero de luz es la prueba, y cómo el sujeto responde a ellas para que su roles y máscaras contextuales sean confirmados por otro, sin olvidar mencionar que su finalidad misma es la confirmación por otro y la propia todo esto gracias a que se somete a la prueba como estado de confrontación externo e interno (Mayorga, 2016 a, pp. 3). No obstante falta aclarar un concepto clave el cual ejemplifica “los momentos del encuentro que

promueven que la persona se vaya soltando de su cotidianidad creencias y prejuicios que restringen su interacción existencial y se entregue a la espontaneidad” (Mayorga, 2014, pp. 7) o lo que refiere a un acto expresivo el cual se da seguido al ser confrontado un individuo con la existencia, en este momento el sujeto tiene la capacidad de dar respuesta para Mayorga (2016 b) “ dar una respuesta es revelarse a sí mismo” (pp. 20). Por ende dar respuesta implica revelar parte interna de lo que subyace en sus abstracciones personales de modo que se expresa la interacción existencial de dos mundos el interno y el externo suscitados por un mediador, el sujeto en cuestión.

Metodología

A fin de dar cuenta de la manifestación de la praxis reflexiva, a partir de la vivencia de los estudiantes en tres espacios académicos, esta investigación, por la naturaleza del tema es de corte cualitativo, se realizó mediante entrevistas a un grupo de 35 estudiantes (4 hombres y 31 mujeres) que inscribieron la asignatura en el programa de psicología de Uniminuto Centro Regional Soacha. Sus características principales son: estudiantes activos, inscritos en la asignatura, en edades entre los 18 a 25 años de edad y que voluntariamente decidieron desarrollar el proceso.

La recolección de la información se realizó mediante una entrevista semiestructurada, diseñada específicamente para esta investigación, que fue validada previamente por tres jurados. Los participantes fueron contactados en su lugar de estudio, luego se les informo sobre el objeto de estudio y se les solicito su colaboración en forma voluntaria, para la participación en los espacios y el desarrollo de las entrevistas.

Las entrevistas se orientaron en indagar la vivencia frente a los siguientes aspectos: didáctica de la asignatura, experiencia en los encuentros, percepción de las actividades de sus compañeros dentro de los espacios. Las Entrevistas tuvieron una duración promedio de 25 minutos y a cada participante se le realizaron tres veces de acuerdo a los encuentros de acción vivencial realizados. Los Encuentros de Acción Vivencial son espacios donde lo principal es construir un discurso desde las propias vivencias de los sujetos, evidenciando a cultura de violencia y engaño mutuo, para ir asumiendo la propia responsabilidad de las acciones y los discursos de los sujetos frente a su existencia.

Conforme a lo anterior se utilizó la fenomenología “la cual consiste en examinar todos los contenidos de la conciencia, determinar si tales contenidos son reales, ideales, imaginarios, etc., suspender la conciencia fenomenológica, de manera tal que resulta posible atenerse a lo dado en cuanto a tal y describirlo en su pureza.” Anonimo (sf). Aunque la fenomenología no fue del todo creada por Edmund Husserl, si se le atribuye a este el título del padre de la fenomenología como método de investigación. Heidegger, por otra parte, precisa que la fenomenología se enfatiza en la ciencia de los fenómenos; ésta consiste en “permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra asimismo y en cuanto se muestra por sí mismo”; por consecuencia, es un fenómeno objetivo y por lo tanto verdadero por ende científico.

Correa y Colaboradores (2013) resumieron, conforme lo que explican, tanto Husserl como Heidegger en cuanto a la definición de fenomenología la cual es vista como el estudio de los fenómenos (o experiencias) tal como se presentan y la manera en que son vividas por las propias personas; haciendo de la fenomenología un método ideal para investigar, puesto que la misma nos ofrece una enorme gama de posibilidades para explorar la conducta humana, las etapas del método fenomenológico se basan principalmente en dos las cuales son las siguientes: etapa descriptiva: el objetivo de esta etapa es lograr una descripción del fenómeno de estudio, lo más completa y no prejuiciada mente posible, que narre la realidad vivida por la persona, su mundo, su situación en la forma más auténtica. La otra es la etapa estructural: en esta etapa, el trabajo central es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos; estos están constituidos por varios pasos entrelazados, aunque la mente humana no respeta secuencias tan estrictas, ya que en su actividad cognitiva se adelanta y vuelve atrás con rapidez y agilidad, para dar sentido a cada elemento o aspecto, sin detenerse en cada uno, sino viendo por separado única y exclusivamente todo aquello que tenga una prioridad temporal.

Resultados

Los resultados que se mostraran a continuación parten de la interpretación de las categorías de aspectos estructurales y vinculares. De esta forma se vincula la teoría del análisis existencial de la vida cotidiana con las vivencias de los encuentros de acción vivencial, como constitutivos de la subjetividad e intersubjetividad.

La dinámica relacional en general

La dinámica relacional de los encuentros de acción vivencial, descontextualizo al estudiante como al docente de sus propios roles, que se enmarcaban en que el primero absorbía el conocimiento que el docente explicaba y se evaluaba este a través de ejercicios como talleres o parciales. A diferencia de lo anterior, los encuentros se centraron en una neutralidad de las funciones, logrando establecer una única función y era: “estar-ahí, lo demás era elección de ellos”, tal como se expresa en la siguiente experiencia: *“Al inicio hubo un poco de tensión ya que yo no era terapeuta además no sabía quién quería empezar. Observé que les causó dificultad iniciar, pero después de unos momentos el encuentro se desarrolló de manera activa las personas participaron y preguntaron de manera respetuosa, no se dispersaron y hasta en los silencios se observaba que cada persona estaba reflexionando”* (Entrevistada 17). Este relato logra colocar en evidencia, la dificultad interna de dar apertura al reconocimiento de la propia experiencia y la falta de voluntad para no actuar conforme a la misma situación.

Se podría mencionar que la prueba central de los encuentros era la libertad, como se precisa a continuación: *“Al principio fue muy difícil interactuar con las compañeras ya que todas éramos muy tímidas pero después con las experiencias de cada una ya se iba entrando en confianza. Se habló sobre el amor y luego se relató vivencias de cada una tanto dolorosas como muy raras”* (Entrevistada 35). Por otro lado lo que permitió vivenciar estas pruebas en primer lugar fue el soporte de la confianza; *“Al principio todos los participantes del encuentro se encontraban indispuestos, siento que estaban esperando que los demás hablaran, luego empecé a hablar sobre mi crisis y entonces luego de un silencio hablaron de un tema”* (Entrevistado 41).

En estos pequeños fragmentos se logra describir la dinámica relacional en cuanto a que se pierde el contexto tradicional de universidad y se pasa a una academia donde se compar-ten las experiencias y sobre ellas se va construyendo intersubjetividades sanadoras, segundo los roles dentro del mismo contexto se disipan para generar un proceso de cooperación en donde todos solo tenían una función; tercero las pruebas que emergieron se centraron en decidir hablar y fue soportada por los otros. A nivel del mundo interno se logra describir las sensaciones y percepciones de los participantes así como las acciones emprendidas por estos frente a la situación y el mundo externo.

Aspectos Estructurales en los Encuentro de Acción Vivencial

Los aspectos estructurales son los que los sujetos perciben como externos a ellos, pero que a su vez le confirman su existencia en la situación. En algunos momentos de los encuentros se presentó una prueba que develo como los individuos que están sometidos a funciones específicas, al tener un espacio donde lograr desarrollarse personalmente y ser agentes del cambio, son alienados al encontrarse nuevamente con la presencia misma de la estructura y de un otro que por su rol presentaría dominación, esto lo relata la Entrevistada 2 al señalar que *“la única dificultad fue el tiempo y la incomodidad que sintió la terapeuta al ver al profesor Mayorga no sabía que decir y cómo manejar lo que llevábamos hasta ese momento hasta llegó a pedir que se retirara”*.

Acá se puede precisar como el rol de docente se enmarca en las experiencia intersubjetivas de los estudiantes como productor de violencia y engaño mutuo, que perpetua mecanismos de defensa para mantenerse en la alienación como estudiantes, donde buscan sobresalir por su producción mas no por su propias experiencias, esto se evidencia en el siguiente discurso *“Es difícil hablar y exponer lo que se piensa y se experimenta en la vida personal ya que genera conflicto abrirse a los demás”* (Entrevistado 11).

Aspectos Vinculares en los Encuentro de Acción Vivencial

Se logra identificar un conflicto entre la realidad intersubjetiva de la relación estudiante-estudiante y docente-estudiante, así como de esta realidad con la propia experiencia, que al pasar y vivencias los encuentros se van transformando y se genera una armonía entre la organización de la realidad y la experiencia, como lo relata la Entrevistada 3 al precisar que *“al principio fue incómodo pero era por lo mismo que nosotros no habíamos estado expuestos a este tipo de procesos pero ya luego se genera una empatía con todos mis compañeros eso hizo que hubiera más confianza para poder hablar y opinar sobre lo que comentaban los demás”*, otro fenómeno que se logró precisar es la sensación de liberación y congruencia,

Conclusiones

Esta investigación, enmarcado en el Análisis Existencial de la Vida Cotidiana de Mayorga (2016), examino los cambios y manifestaciones de las experiencias intersubjetivas y subjetivas de estudiantes universitarios que participaron en un espacio dialógico y expresivo, a

partir de los discursos de los aspectos estructurales que van organizando la intersubjetividad y aspectos vinculares que organizan la subjetividad.

De esta manera según lo propuesto, se logró describir ciertas vivencias que lograron comprender manifestaciones de la praxis mecánica y la praxis reflexiva. La praxis mecánica o resistencia existencial “ se manifiesta desde el control de las relaciones, la ambivalencia afectiva orientada al bienestar subjetivo y la evitación a los dilemas existenciales” (Mayorga y Tique, 2017). Dentro de los principales hallazgos es que el control relacional siempre se encontró presente en los discursos estructurales de los sujetos, buscan callar su experiencia para no percibirse inferior como estudiantes, como se evidencia en este relato “La principal dificultad, es que en un inicio no todos participaron ya que por diferentes situaciones, no se sentían cómodos.” (Entrevistada 20). La ambivalencia afectiva como otra tendencia mecánica logra evidenciar la educación hacia el éxito, así como la búsqueda de satisfacción vital y emociones positivas (Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla, 2015), excluyendo y desfragmentando la propia experiencia de las personas, esto genera desconfianza hacia el otro, pues se perdía la propia función de ser estudiante, como lo precisa la Entrevistada 24: “al principio éramos muy escépticas para contar ciertas cosas de nuestra vida personal”.

A diferencia de lo anterior, al ir concluyendo los encuentros se logró visibilizar la praxis reflexiva, que como señala Mayorga (2017) es la capacidad de darse cuenta de la propia dinámica relacional y asumir una actitud libre y responsable frente a la existencia, logrando gestionar los procesos afectivos, cooperar en el reconocimiento de la experiencia del otro y asumir la propia responsabilidad de existir, como lo relata la siguiente experiencia:

“Una reflexión del hecho de que cada quien es un mundo diferente y por ende sufre y padece crisis en todo momento, que la idea de que alguien siempre este feliz, por así decirlo no quiere decir que lo sea realmente, también generó una especie de agradecimiento hacia lo que tengo o no en estos momentos, que las cosas malas realmente al final terminan siendo cosas buenas, que traen consigo nuevas experiencias y maneras de ver el mundo” (Entrevistada 13).

Es justamente desde la dinámica relacional, donde se puede incorporar la comprensión y transformación de las realidades intersubjetivas, permitiendo así la construcción de experiencias subjetivas más auténticas.

Referencias bibliográficas

- Barrantes-Brais, K; Ureña-Bonilla, P; (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. Revista *Intercontinental de Psicología y Educación*, 17() 101-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935006>
- Correa, S; Campos, H; Carvajal, A y Rivas, K. (2013). *Investigación Cualitativa. Tipo Fenomenológico*. Recuperado de <http://hilanasuskys.blogspot.com.co/2013/06/investigacion-cualitativa-tipo.html>
- Laing, R. D. (1973). *Experiencia y alienación en la vida contemporánea*. Paidós. Argentina.
- Laing, R. D. (1974). *El Yo y los Otros*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Laing, R. D. (1978). *La política de la experiencia*. Editorial Orijalbo. España.
- Mayorga, J, M. (2014). Interacción existencial un abordaje existencial expresivo para el bienestar psicológico. En revista *Enfoque Humanístico* No. 26. Argentina. Recuperado de <http://www.revistaenfoquehumanistico.com/miguelmayorga>
- Mayorga, J, M. (2016). *Resistencia existencial en la dinámica relacional de los habitantes de la comuna 5 del municipio de Soacha*. Universidad Internacional de la Rioja
- Mayorga, J, M. (2016b). *Estudios expresivos y existenciales de la vida cotidiana*. Edición Académica Española. España
- Mayorga, J.M y Tique, M, N. (2017). *Triadas cívicas relacionales en el municipio de Soacha*. 6º Encuentro Nacional de Investigación. Uniminuto. Bogotá
- Mayorga, J.M. (2015). *Realidades territoriales de Soacha*. Uniminuto. Recuperado de https://www.academia.edu/29735834/REALIDADES_TERRITORIALES_DE_SOACHA_2015_AN%C3%81LISIS_DE_LA_VIDA_COTIDIANA
- Mayorga, J.M. (2017). *El transporte como sistema complejo en la dinámica relacional del habitante del municipio de Soacha - Colombia*. (En prensa).
- Mayorga, M & Talero, S. (2011). *Interacción Centrada en el Sentido (ICS). Un abordaje socioeducativo desde la visión de la logoterapia*. Recuperado de <https://www.academia>

edu/8651924/Interacci%C3%B3n_Centrada_en_el_Sentido_ICS_. _Un_abordaje_socioeducativo_desde_la_visi%C3%B3n_de_la_logoterapia

Ríos, V y Mayorga, J.M. (2017). “Mantenedores de la Resistencia Existencial en los habitantes del Municipio de Soacha, Colombia”. 6º Encuentro Nacional de Investigación. Uniminuto. Bogotá

Uribe Fernández, ML; (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos*, () 100-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20030149005>

La tutoría, insumos para conocer e intervenir en primer grado de la formación inicial docente

Neli Silva Castro

María Del Rocío Núñez Hernández

Ma. Nieves Amalia Villafañña García

Resumen

El presente trabajo, es resultado de los avances del proyecto de investigación institucional “La tutoría: elemento de apoyo en el desarrollo de competencias de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria y especial”, implementado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores (BCENUF) de Morelia, Michoacán, durante el ciclo escolar 2016-2017.

Estos avances se desprenden de los inicios del diagnóstico con estudiantes de la academia de primer grado de la Licenciatura en Educación Primaria, mismos que surgieron de la aplicación de una encuesta digital a través de cuestionario mixto, así como datos derivados de la observación participante que realizaron las asesoras de grupo que también son parte del equipo de investigadoras.

Los datos obtenidos validan la necesidad del proyecto mencionado, así como las principales problemáticas a las cuales encauzar los procesos de la investigación acción. Se continuará con la espiral para emprender junto con los estudiantes y profesores de ese grado acciones de apoyo que le permitan al alumnado transitar de mejor manera sus estudios de la licenciatura, a la vez que viven un proceso formativo que les enriquezca en lo personal y profesional.

Palabras clave: Tutoría, co-tutoría, formación integral, diagnóstico.

Introducción

La tutoría como estrategia para la mejora del desarrollo integral de los estudiantes en las normales del país cobró importancia para la Dirección General de Educación Superior Educativa (DGESPE) a partir de la reforma de 2012. En la visión del nuevo modelo educativo la

tutoría académica y socio afectiva se enfoca a tratar las necesidades de los discentes. También debe recordarse que en las Escuelas Normales ya existía en planes de estudio anteriores el departamento de psicopedagogía, que realizaba tareas de este tipo; de la misma manera, las academias de las Instituciones formadoras de docentes analizaban el desempeño académico del estudiantado en forma grupal e individual para trazar algunas acciones generales de apoyo a las necesidades presentadas.

En el caso de la BCENUE, en las sesiones de academias y reuniones de colegiado se tiene el cuidado de analizar las situaciones y necesidades de los jóvenes sobre todo en la cuestión académica; pero a la fecha, no se había profundizado de manera institucional (y sistemática) a través de un proyecto de tutoría en las problemáticas, recursos o elementos para diagnosticar el espectro de acción de la escuela.

Con el actual diseño curricular, las escuelas normales tienen la responsabilidad para orientar, generar y aplicar estrategias centradas en el enfoque del aprendizaje; para formar profesionistas competentes a través del desarrollo de la autorregulación y metacognición en escenarios de cultivo emocional permanente, en aras de guiar los esfuerzos en el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales que abonen en la conformación de profesionales altamente competitivos. Además, se considera que la realidad del momento está demandando que en todas las instituciones el profesorado conozca cada vez mejor al alumnado y busquen fortalecer los procesos de aprendizaje en función de las características y necesidades propias de los estudiantes.

Por lo antes mencionado y ante la visible necesidad, se implementó durante el ciclo escolar 2016-2017 el programa institucional de tutoría, que a su vez es un proyecto del área de investigación cuya pregunta es: ¿Cómo potenciar el desarrollo integral de los estudiantes de las Licenciaturas en Educación primaria y educación especial?

Objetivo general

Fortalecer el proceso formativo integral de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Especial para favorecer el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales.

Objetivo específico

Identificar y atender las principales necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Especial.

Supuesto teórico

La razón de ser de una institución educativa son sus estudiantes, y en la medida que se conocen sus características personales y académicas, desde su proceso de ingreso, se estará en condiciones de promover una educación integral de manera procesual y preventiva, particularmente en aquellos que viven en situación de riesgo, que impactará en la eficiencia terminal.

El proyecto se está trabajando a través de una **metodología basada en un enfoque cualitativo y diseño de investigación acción** en cuatro fases, retomando elementos del ciclo de: Elliott (1991), Latorre (2002), así como McKernan, 1999. Respecto al diseño, “la mayoría de los autores la presentan como una espiral sucesiva de ciclos. Dichos procesos son:

- a) Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera).
- b) Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- c) Implementar el plan o programa para evaluar resultados.
- d) Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y una nueva espiral de reflexión y acción” (Sandín 2003, en Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 511).

La técnica utilizada para recuperar la información que aquí se presenta fue la encuesta digital a través de un cuestionario mixto y observación participante. Como plantea Stringer (1999), referenciado por Hernández, et all (Idem), quien sugiere entrevistar a actores clave vinculados con el problema, observar sitios en el ambiente, eventos y actividades que se relacionen con el problema, además de revisar documentos, registros y materiales pertinentes, plantea que incluso, **algunos datos serán de carácter cuantitativo (estadísticas sobre el**

problema). El método es inductivo deductivo, aunque por el carácter cíclico de la metodología, es posible tener un carácter dialéctico en varios momentos de la investigación.

Resultados parciales

El proyecto institucional de tutoría está planteado a manera de investigación acción, donde la primera etapa, "...planifica de manera consciente y crítica la información que se conoce, **previo diagnóstico de la situación problemática** y la formulación de los objetivos deseables de alcanzar, se programa con cierta flexibilidad y adaptabilidad..." (Evans, s/f: 22).

El diagnóstico permite indagar las causas y consecuencias de las problemáticas detectadas para incidir de manera precisa y objetiva en el proceso formativo de los estudiantes y por ende en la conformación de su identidad docente. Como lo plantea Luchetti "es el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, si es necesario para aproximarlos a lo ideal" (Luchetti, 1998:17).

El propósito de este estudio fue conocer las características de los estudiantes de nuevo ingreso que dieran pauta para definir su perfil, considerando los aspectos de salud, personales, económicos, emocionales y académicos. El universo de investigación fueron los alumnos de la BCENUF de las licenciaturas de educación primaria y educación especial, en este informe solo nos referiremos al primer grado de la licenciatura en educación primaria del ciclo escolar 2016/2017. **Este proceso investigativo se aplicó a una muestra de 93 alumnos de un total de 115 alumnos, tuvo un carácter exploratorio y descriptivo.** A continuación se presenta lo más relevante del procesamiento de esta primera herramienta de investigación, desde el punto de vista del estudiantado.

El 88.2% de los jóvenes normalistas consideran que la BCENUF debe implementar un programa de tutoría para fortalecer los aprendizajes esperados de los cursos que conforman la malla curricular para enriquecerlos a nivel grupal. Se les presentaron opciones de talleres para que seleccionaran tres que a su criterio fueran de utilidad para su desempeño en la escuela normal y en los periodos de práctica docente en las escuelas primarias. **Los talleres más solicitados fueron:** herramientas de aprendizaje como la comprensión lectora y la composición escrita, contenidos de aritmética y geometría, estrategias de enseñanza de las asignaturas de educación primaria; hubo otras que también fueron requeridas en menor porcentaje.

Es importante conocer la disponibilidad de los alumnos para asistir a las asesorías de tutoría, porque no tiene caso definir acciones si no se cuenta con la asistencia de los involucrados, por lo que se cuestionó si asistirían en caso de que se programaran actividades para fortalecer la parte académica o emocional. Al respecto los encuestados contestaron que depende del horario. Se considera que los alumnos que desean participar han tomado conciencia de la necesidad de resarcir sus debilidades ya que; dadas las características de la malla curricular los cursos de primer grado sientan las bases para los que prosiguen hasta cuarto año de la licenciatura.

En relación a lo anterior, los jóvenes prefieren el horario vespertino de 5 a 6:30, en segundo lugar, de 6 a 7:30. El resultado se atribuye a que les da tiempo para comer y realizar sus tareas. Cabe destacar que los jóvenes entran a clase a las 7 a. m. y salen a las 3 p. m. por lo que, si se agrega la tutoría grupal les quedaría poco o nulo tiempo para descansar, practicar algún deporte, actividad artística o tomar algún curso extra que deseen.

Dada la importancia del desarrollo humano en todo individuo, se consideró pertinente encuestar sobre el ámbito emocional de los estudiantes, el 75.3% ven la necesidad en los otros (compañeros de grupo). En el plano del apoyo emocional en lo personal, los datos arrojan que el 47.3% considera que tienen necesidad regular de dicho apoyo, el 31.2% no tienen y el 21.5% tiene gran demanda. Haciendo inferencias entre los resultados de los datos arriba mencionados vemos contradicciones ya que, los estudiantes encuestados perciben en más alto porcentaje las carencias emocionales de sus compañeros, pero cuando se trata de la propia persona no se acepta.

Sin lugar a dudas, es necesario que la planta docente de la Institución ponga atención en los resultados del párrafo anterior ya que para desarrollar ambientes de aprendizaje óptimos es necesario cuidar aspectos como las relaciones y los modos de comunicación entre docente/alumno y alumno/alumno; así también para promover el trabajo colaborativo son importantes las interacciones que median el aprendizaje para lograr los propósitos de los distintos cursos que conforman el primer grado de la licenciatura.

El reconocer los puntos débiles en la cuestión emocional es una gran ventaja; pero, ésta pierde su eficacia si no se actúa. Partiendo de esta premisa, se inquirió sobre la disposición para asistir a sesiones de tutoría vespertinas para fortalecer la parte socio afectiva. El grosso

del grupo (53.8 %) afirmó que depende de algunos factores, consideramos que pueden ser el horario el número de sesiones y la duración de éstas. Se prosigue con un 34.4% que sí están dispuestos y por último con 11.8% que no; quizás estas respuestas se argumenten porque no sienten la necesidad o por el tiempo.

Otra de las líneas planeadas a trabajar en el programa institucional de tutoría es la co- tutoría, dados los beneficios que aporta, por este motivo se le interrogó a los estudiantes sobre las habilidades sobresalientes en algún campo disciplinar de los cursos en el grado. La respuesta fue que el 46.2% considera que sí tiene alguna habilidad sobresaliente y el otro 53.8 % que no; en consideración a los porcentajes, como estrategia podrían implementarse binas colaborativas o cooperativas auxiliadas por los docentes titulares del programa de tutoría institucional. Las habilidades sobresalientes que consideran tener los alumnos estriban en asignaturas como matemáticas, psicología del aprendizaje, inglés, historia, Tecnologías de la Información y la Comunicación, prácticas sociales del lenguaje y desarrollo físico y salud; pero desafortunadamente en porcentajes muy bajos.

Sobre las capacidades en otras disciplinas del conocimiento cursados en niveles anteriores, reportan datos en deportes y en artes como la música, la literatura, pintura, dibujo, así también juegos de mesa, fotografía, danza entre otros; sin duda esto es digno de rescatar ya que, estos aprendizajes serán fundamentales para su desempeño en las escuelas de práctica más adelante. Al preguntar a los estudiantes su disposición para participar como co-tutores un 31.2 % sí desea, el 38.7% no sabe y el 30.1 % no quiere.

Para desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje un requisito indispensable es la salud física de nuestros alumnos por lo que se juzgó conveniente indagar sobre este aspecto. Los resultados emiten que un mínimo de alumnos tiene problemas de salud y de éstos las enfermedades que resaltan son miopía, cardiopatía, cálculos renales. Los trastornos que padecen con más frecuencia son de tipo respiratorios, gastrointestinales, hormonales, trastorno alimentario y circulatorios. Dentro de las discapacidades la que más predomina es la visual le sigue la auditiva.

En alusión al sostén de la carrera de los discentes, se encontró que el 92.5 % son apoyados por sus progenitores, en los casos que no es así, se enuncian en orden de mayor a menor frecuencia: los propios estudiantes, o algún familiar. En consecuencia, los alumnos

que trabajan para sostenerse presentan trastornos de sueño, no participan de manera activa en los procesos de aprendizaje áulicos y tiene problemas en la entrega de las evidencias. Al preguntarles si a la par de esta licenciatura estudian otra, el resultado demuestra que sólo 4 de los 93 cursan otra carrera como educación física y matemáticas.

Conclusiones preliminares y actividades pendientes

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, es importante sugerir algunas propuestas y acciones remediales, para incidir en las necesidades detectadas, por ejemplo **en el ámbito académico** fue notorio el planteamiento de requerir apoyo en las herramientas básicas de aprendizaje: la comprensión lectora, composición escrita, el pensamiento lógico matemático y estrategias de enseñanza para la asignaturas de educación primaria (éstas últimas son entendibles pues en primer grado todavía no se profundiza en dicho aspecto).

En el desarrollo personal pueden derivarse líneas hacia la mejora de la disposición para aprender, problemas emocionales y hábitos de estudio. **En la salud** se detectaron algunas patologías sobre miopía, cardiopatía y cálculos renales; algunos trastornos respiratorios, gastrointestinales y hormonales, dado que los estudiantes no tienen seguimiento médico es imperante hacerles tomar conciencia del cuidado de su salud.

Se proyecta implementar talleres, conferencias, círculos de estudio, por docentes y especialistas en los campos requeridos, de preferencia que estén impartiendo clases a los jóvenes normalistas en los periodos de realización de los talleres; además con la colaboración de los compañeros co-tutores, ya que; en la encuesta se refleja que existen estudiantes que tienen habilidades en el dominio de algunas asignaturas de los cursos, en el arte, deporte, en el uso de las tecnologías e inglés; y hay quienes muestran la disponibilidad para colaborar.

El desarrollo sano de las emociones implica capacidades y competencias que influyen la habilidad de la persona para enfrentarse a las demandas y presiones del entorno; por lo anterior se cree conveniente actuar en las siguientes esferas: conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer las emociones en los demás y manejar las relaciones. Esto será parte del plan de acción, sumado a las líneas que se deriven de nuevas espirales.

Referencias bibliográficas

- Elliott, John (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata (Pedagogía, Manuales).
- Evans Elizabeth (s/f). *Orientaciones metodológicas para la investigación acción, propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. En <http://www.perueduca.pe/web/desarrollo-docente/> inicio. Consultado el 25 de febrero de 2017. 20: 00hrs.
- Hernández Roberto, Fernández Lucio y Baptista Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Latorre, Antonio (2002). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Luchetti Elena. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- McKernan, James (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata

Creando mi identidad universitaria: empatía biopsicosocial para contrarrestar la deserción escolar superior

Erick Iván Vega Carcaño

Resumen

La Secretaría de Educación Pública, en atención al compromiso 14 del Pacto por México, ha fomentado en las Instituciones de Educación Superior (IES) la mejora continua de la calidad de los programas educativos, cuyo objetivo primordial es impulsar la realización de proyectos estratégicos dirigidos a consolidar la calidad de la educación superior; así como, impulsar una educación integral, fortalecer la diversificación de la oferta educativa, la pertinencia de la educación superior y la vinculación con los sectores productivo y social, promover la difusión y extensión de la cultura y alentar la internacionalización de la educación superior, entre otros (PADES, 2013). Es por ello que la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo se dio a la tarea de poner en marcha un proyecto de gran impacto en la institución para la creación de una identidad universitaria, lo cual, el presente trabajo ilustra lo que se llevó a cabo en dicho proyecto, (el desarrollo del mismo y el impacto esperado).

Palabras clave: Identidad, identidad universitaria, empatía, ente biopsicosocial, educación integral, calidad educativa, formación integral, comunidad universitaria.

Introducción

Para González Guzmán, Moreno Altamirano y Castro Albarrán (2001) la vida es un proceso en permanente cambio, en el que se manifiestan la identidad, el equilibrio interno y la adaptación continua al ambiente. Darwin se refería a ese proceso como selección natural.

De acuerdo con las bases biológicas de la conducta, en materia de psicología, al ser humano se le es considerado como un ente biopsicosocial, debido a su existencia e influencia como organismo vivo en el terreno natural (bio), además, de ser un organismo que posee una mente lo que le permite estar consciente de su existencia (psico) y finalmente recibe una

diversidad de influencias de otros entes, lo cual, hace que interactúe con la sociedad que lo rodea y con el medio ambiente físico, en el cual lleva a cabo su vida (social).

De ésta manera, el ser humano comienza un proceso biológico de adaptación en cuanto espacio y tiempo, el ambiente en el que habita toma un sentido de pertenencia, haciendo suyas las tradiciones y la cultura del lugar en donde reside; así mismo, dicho proceso biológico influye en gran parte en la forma de pensar de la persona, ya que a través de las raíces culturales se solidifica no solo el sentido de pertenencia, si no de existencia; psicológicamente, es consciente de que pertenece no sólo a una cultura, si no a un grupo de personas con fines similares a los suyos, con los cuales, interactúa y logra una empatía al intercambiar formas de pensar y percibir los objetos, a las personas, y a el contexto.

Heidegger, 2002 afirma que es así como el ser humano agrupa todo un conjunto de rasgos personales que conforma su propia realidad y que es proyectada y compartida al mundo externo, permitiendo que los demás lo reconozcan desde su mismidad.

Desde el punto de vista psicológico, es la identidad la que hace que uno sea “sí mismo” y no “otro”; la individualidad solo es posible cuando se exterioriza la personalidad auténtica del ser humano, de tal manera que éste pueda reconocerse a sí mismo como parte de la humanidad en general y simultáneamente como un ser único y diferente de los demás. Es por ello que los seres humanos están en busca de esa identidad, de sentirse pertenecientes a un grupo social y de ser parte de una forma de vida.

Por lo tanto, de acuerdo al Análisis Cualitativo de la Percepción de la Identidad Universitaria, del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES, 2013), la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo se dio a la tarea de crear una identidad universitaria para toda la comunidad, principalmente estudiantil del área de formación básica, sin haber excluido a los demás estudiantes de las diferentes trayectorias de la universidad, proyecto que surgió con base a un análisis previo sobre la percepción que tienen los alumnos hacia las trayectorias, profesores, instalaciones, compañeros y personal administrativo de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo; mismo que se realizó partiendo de redes semánticas, instrumento aplicado como una técnica que utiliza a la memoria semántica como componente para dar organización al significado psicológico aplicado a las palabras definitorias que aporta el sujeto en cada concepto o pa-

labra estímulo que se le presenta en el ejercicio. Por ende, los alumnos de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo reportaron palabras de tal forma que describieron valores, conductas y conceptos que engloban el hecho de estar satisfechos de haber entrado a estudiar a dicha Universidad, con una tendencia de ver a futuro, con metas tal vez no clara y precisas, pero si bajo la convicción de permanecer dentro de la IES y terminar sus estudios.

Es por ello, que a través del PADES, se generó una serie de actividades que motivaron y exhortaron al alumno a continuar estudiando en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, creando un sentido de permanencia, todo ello con base a temáticas tales como “Inducción e Identidad Universitaria”, “La importancia de estudiar una carrera universitaria”, “La elaboración de un currículum vitae y cómo presentarse a una entrevista de trabajo”, “Amor en tiempos universitarios” y “Creando mi Identidad Universitaria”, esto con la finalidad de crear conciencia sobre la importancia de la culminación de una carrera universitaria, disminuyendo la deserción escolar y aumentando la permanencia escolar; ya que uno de los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional (2010) de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo se encuentra en disminuir la deserción de estudiantes de 9.79% a 7.5% para el año 2022.

Proyecto de vida universitaria

De acuerdo con el proyecto “Creando Mi Identidad Universitaria” para el PADES, organizado y puesto en marcha por el M.C. Melitón Estrada Jaramillo, Coordinador de la Ingeniería en Energía; hace mención que la percepción docente y otros actores sociales de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo hay una sobrevaloración a la adquisición económica y de bienes materiales, ésta sobrevaloración tiene una repercusión importante en la valía conceptual de los jóvenes y al no alcanzar metas que en ese sentido se han planteado, es así como señalan sentimiento de “culpa”; la decisión de continuar en la escuela después de recibir una educación media superior con la titularidad técnica, en algunos casos puede verse como una pérdida de tiempo y en otros como un fracaso para la vida laboral.

Por ello, es importante hacer mención que las metas y expectativas del individuo que ingresa a estudiar una carrera profesional, se ven nubladas por distintos factores comporta-

mentales, tanto en la familia, como la sociedad; siendo así, la cultura puede ser uno de los factores de la deserción escolar, la cual pondera o no a la educación formal, esto puede llevar a que exista menos apoyo de algunos padres que no tuvieron una educación universitaria, repercutiendo en la manera que evalúan el esfuerzo del estudio en la escuela, dejando así un rechazo inconsciente en el hijo hacia los estudios, ya que la falta de intereses de los padres provocan el creer que existe alguna limitación en cuanto a sí mismo a lograr finalizar los estudios profesionales.

De tal manera, es de suma importancia partir no solo de un proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo, sino también de un proyecto de vida escolar, en dónde el alumno es el actor principal, mismo que a través de las actividades desarrolladas con el PADES y con las temáticas que fueron mencionadas en el apartado anterior, se realizó lo siguiente:

- a. Tour académico e inducción universitaria dirigido a estudiantes de recién ingreso.
- b. Conferencia “La importancia de estudiar una carrera universitaria”.
- c. Conferencia “Amor en tiempos universitarios”
- d. Concurso y exposición de fotografía “Creando mi Identidad Universitaria”.
- e. Taller: “¿Cómo presentarme a una entrevista de trabajo?”
- f. Taller: “¿Cómo elaborar un currículum vitae?”.
- g. Taller de Teatro “Creando mi Identidad Universitaria”.

Así mismo, mediante estas actividades, los estudiantes de la UCM:

1. Conocieron la organización, las instalaciones, el ambiente y los actores participantes en su universidad.
2. Reflexionaron acerca de la necesidad y la importancia que tiene en la actualidad realizar estudios superiores.
3. También, reflexionaron acerca del noviazgo, el amor y la sexualidad, reforzando la responsabilidad de alumno ante su educación superior.
4. Expresaron sus sentimientos y pensamientos sobre lo que significa ser estudiantes de la UCM.

5. Conocieron los requisitos mínimos y las características de una entrevista de trabajo, así como la manera de elaboración de un currículum con sus respectivas características.
6. Analizaron y vivenciaron a través del teatro su vida en la universidad, así como el proyecto de vida de cada uno de los alumnos para su futuro académico.

De esta manera se puede percatar de que los alumnos, principalmente los de formación básica, palparon herramientas para poder crear un proyecto de vida universitario, partiendo del autodescubrimiento académico para crear y sobre todo consolidar una identidad comunitaria, perteneciente en este caso a la universidad en la se encuentran, conviven y viven día a día.

Por tal motivo, es importante hacer mención de que los alumnos de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo de las diferentes trayectorias y especialmente los alumnos de formación básica, comenzarán a crear sus propios proyectos universitarios con base a los conocimientos adquiridos en las actividades, sabiendo y teniendo conocimiento de la importancia de una carrera profesional, de una entrevista de trabajo, de elaboración de un curriculum vitae, y de la creación oportuna de una identidad no solo universitaria, sino académica y profesional.

La importancia de una carrera profesional

Debido a los índices de deserción escolar, comentados en el apartado anterior, y principalmente desde la primera etapa de “formación básica” surge la interrogante ¿Por qué estudiar una carrera universitaria o profesional?, la cual debe ser contestada para que el estudiante desde el primer momento que pisa la institución superior y comienza su vida universitaria la clarifique.

Hoy en día, el interés por la situación académica y el estudio de una carrera universitaria (ya sea alguna ingeniería o licenciatura), se pone a juicio debido al factor económico que presenta la sociedad, el cual destaca impresionantemente en el sentido de la llegada prematura o la carencia del mismo; en el caso de una persona que trabaja desde edad temprana y ha logrado posicionarse en un buen empleo tentativamente “estable”, por un momento no

es de su interés el estudio de una carrera profesional, pero conforme su trayectoria laboral va en aumento logra percatarse de que si tuviera un título universitario podría ascender de puesto o incluso ganar muchísimo más de lo que está ganando; en otro sentido, la mayoría de las ocasiones, los jóvenes debido a la carencia económica que se vive en cada una de las familias no logran entrar a una Universidad Pública y sienten que el mundo se les viene encima, se ven cegados ante la visión profesional que tenían en mente, o por el otro lado muchos de los que ingresan desertan de la carrera, pero esto sucede no solo a la carencia económica o monetaria, sino a la falta de iniciativa, a la carencia de cultura educativa familiar y a la falta de inquietud de los jóvenes, ya que hoy en día existen una gran diversidad de apoyos, becas y/o programas universitarios que ayudan económicamente a que el alumno continúe y sobre todo que concluya una carrera profesional.

Por tal motivo, estudiar una carrera universitaria es una de las decisiones más importantes en nuestras vidas. Sin embargo, algunas personas deciden aplazar su ingreso a la Universidad, o bien, no hacerlo nunca. Muchas veces, las personas toman esta decisión sin pensar las consecuencias futuras tales como a la oportunidad de mejorar la vida a lo largo del tiempo. De acuerdo con el informe Panorama de la educación 2013 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) revela que el 24.7% de los jóvenes mexicanos de 15 a 29 años no tienen trabajo ni asisten a la escuela, un nivel que se ha mantenido por casi una década y que para la OCDE representa que existe una falla estructural.

Por ende, las causas de dichas estadísticas es que cientos de miles de jóvenes que terminaron la prepa aplazaron su ingreso a la universidad porque no lograron un lugar en una institución pública de educación superior, o simplemente porque quisieron tomar un periodo sabático. La mayor parte de ellos se convirtieron en “nini”, es decir, ni estudian ni trabajan. Lamentablemente estos jóvenes y sus familiares no son conscientes del costo que tiene su ingreso a futuro a la universidad. Esperarse solamente un año para presentar de nueva cuenta el examen de admisión en alguna institución pública de educación superior o tomarse un año sabático tienen un alto costo que habrán de pagar durante toda su vida laboral.

El mundo actual requiere cada día más personas calificadas y especializadas para poder continuar con el constante desarrollo y evolución de la humanidad. Muchas áreas de conocimiento son muy importantes para poder dar productos y servicios de gran calidad y

cumplir con las expectativas del mundo actual, es por ello que las personas desean estudiar en una universidad y poder tener un desarrollo personal importante y al mismo tiempo ayudar a la constante evolución de nuestra cultura.

Los retos de **estudiar** en una universidad seguramente no son fáciles, pero con seguridad el poder cumplir con el desarrollo de una carrera universitaria no solo le ayudará a su desarrollo personal, sino que también le podrá ayudar a establecer un mejor desarrollo dentro de la sociedad.

Es por ello por lo que la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, conscientes de la situación actual por la que viven los jóvenes en México evita la deserción escolar de sus estudiantes a través de la gestión de programas (PADES, 2013) en donde permitan los espacios para generar conciencia sobre la importancia de estudiar una carrera profesional a través de conferencias y talleres en donde les permitan vivenciarlo y sobre todo adquirir motivación externa para la culminación de sus estudios de educación superior.

Amor en tiempos universitarios

Por lo consiguiente, la importancia de estudiar una carrera universitaria es el principio de toda una aventura, ya que el permanecer dentro de una IES y no desertar es aún más arduo el trabajo, ya que los jóvenes estudiantes necesitan tener motivación (interna o externa) que sirva como cimiento fundamental para sus propias metas y, sobre todo, para su proyecto de vida.

Así mismo, desde este punto de vista, hay que tener en claro que la motivación despierta, inicia, mantiene, fortalece o debilita la intensidad del comportamiento y pone fin al mismo, una vez lograda la meta que el sujeto persigue. Es por ello por lo que los jóvenes universitarios deben plantearse metas a corto plazo (por periodo, asignatura, evaluación, entre otros.), para que dicha motivación continúe y el éxito se vea reflejado constantemente en los estudiantes. Tal y como lo menciona González Diego J. (2008), en su vida, el ser humano refleja objetos indicadores de la satisfacción de sus necesidades que le inducen a actuar; experimenta deseos, sentimientos, emociones, aspiraciones y propósitos que, de existir las condiciones adecuadas, dirigen e impulsan su actividad hacia determinadas metas, cuya obtención le proporciona satisfacción.

Por lo consiguiente, el amor en tiempos universitarios se refiere a la idea del amor a uno mismo en el área personal y profesional, partiendo de una motivación dentro del sistema educativo superior, cumpliendo y formando metas alcanzables hasta la recta final. Mismas que se han propuesto dentro del PADES en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo a través de los talleres y conferencias impartidas por especialistas en la materia.

La importancia de cómo presentarse ante una entrevista de trabajo

Uno de los aspectos motivantes (motivación externa) para los estudiantes y, sobre todo, de vital importancia, es el conocimiento acerca de lo que sucederá después de la permanencia en una IES, ya que la mayoría de las ocasiones no se capacita al estudiante para ingresar a su siguiente etapa, que es la laboral; ya que las IES los preparan académicamente, intelectualmente con base a conocimientos, pero ¿quiénes les proporcionan las técnicas para pedir empleo?

De esta manera, es ideal que los estudiantes estén preparados y tengan una idea clara de lo que es una entrevista de trabajo y cuáles son los elementos y/o requisitos necesarios; ya que el buscar empleo no es una situación sencilla y menos en estos tiempos donde las oportunidades son escasas y nulas, sin embargo, una o varias entrevistas que se tengan, deben estar cuidadosamente preparadas; incluso desde la solicitud del empleo.

Es por ello, que en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo a través de los talleres y conferencias impartidas con base al PADES se logró que los estudiantes conocieran y clarificaran sus dudas respecto al tema, lo cual se puntualizaron los siguientes elementos básicos de una entrevista de trabajo:

1. *Autoevaluarse.* Es necesario que se definan desde un inicio las capacidades profesionales y formación que los futuros trabajadores califican para el empleo, así como el aporte que darían a la empresa, institución u organización, según sea el caso.
2. *Pedir informes sobre la empresa, institución u organización.* Indagar el giro de trabajo, sus inicios, el desarrollo que ha tenido, los trabajadores, y sobre todo la forma de vestir en el puesto que se busca.

3. *Cita*. Confirmar vía telefónica si ésta fue realizada por teléfono o correo.
4. *Asistencia y Puntualidad*. De ninguna forma faltar a la llamada y llegar de preferencia diez minutos antes de la cita acordada para dejar los nervios en la silla o por si surge algún inconveniente.
5. *Presentación impecable*. Escoger algo formal o de acuerdo con el puesto solicitado.
6. *Imagen*. Evitar dulces, chicles, lentes oscuros y tabaco.
7. *Ser educado*. Esperar el saludo y la invitación a sentarse.

Por ende, es importante reiterar que hoy en día, la falta de empleo y las pocas oportunidades de conseguirlo son situaciones que causan incertidumbre y es por ello que es importante que este tipo de Programas de Apoyo se sigan fomentando, no solo en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, sino en todas las IES.

La importancia de la elaboración de un Currículum Vitae

Otra técnica motivante indispensable que todo estudiante debe de conocer y saber es el cómo elaborar un Currículum Vitae (CV), ya que elaborar un buen CV es un paso importante en la búsqueda de empleo, porque por lo general, es el primer contacto entre el reclutador y el solicitante.

De esta forma es importante hacer mención, que el CV es el documento que resume los estudios, las habilidades y la experiencia laboral, siempre orientado al puesto de trabajo solicitado y a la empresa, institución u organización que se solicite.

Un CV bien elaborado es importante porque despertará interés en el empleador y facilitará el acceso a la siguiente etapa de selección de personal.

Así mismo, dentro de las actividades que se trabajaron en el PADES, los estudiantes conocieron y elaboraron paso a paso su propio CV, lo cual les permitió conocer aún más sus propias habilidades, debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas con las que cuentan dentro del campo laboral.

Conclusión. Creando una identidad universitaria

La identidad estudiantil y universitaria es un tema de relevancia para las IES, ya que comprender el grado de identidad de los universitarios sirve para generar estrategias que produzcan una mayor identificación del alumnado hacia su universidad, que impulse crecimiento institucional hacia fuera y dentro de la misma.

Así mismo, el tema de identidad universitaria y/o estudiantil en México no ha sido suficientemente abordado por los investigadores, ya que una prueba de ello es el pasado evento nacional de Identidad del Estudiante de Nivel Superior, realizado en el año 2001 por la Universidad Autónoma de Morelos en la cual solo fueron presentados 36 trabajos de investigación.

Por ende, de acuerdo con la propuesta establecida por la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo a través de las actividades del PADES, los estudiantes deben comenzar su propia identidad profesional partiendo bajo el contexto universitario, de tal forma que vayan construyendo su propio proyecto de vida universitario. En la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, mediante el PADES se ha detectado que los estudiantes activos no poseen una identidad tan sólida hacia su universidad y es por ello que es necesario que dicho programa se convierta en una actividad permanente dentro de la institución.

Por lo consiguiente, es necesario que el estudiante universitario, desde un inicio tenga un panorama claro sobre los beneficios que tiene el cursar una carrera universitaria (sea de la trayectoria que sea), de tal forma, que él mismo se auto motive y comience a establecerse metas a corto, mediano y largo plazo. Y que, a través de las actividades propuestas por la Universidad, se vaya capacitando.

Finalmente, podemos concluir que la identidad universitaria es un proceso que, en ocasiones, se convierte en un problema de gran interés y preocupación por las IES, que repercute en la imagen, el prestigio y la calidad educativa a corto y largo plazo en la comunidad estudiantil, tanto en estudiantes que actualmente siguen cursando sus trayectorias como de egresados.

Referencia bibliográfica

González Guzmán, R., Moreno Altamirano, L., y Castro Albarrán, J. (2011).

La Salud Pública y el Trabajo en Comunidad. México: McGraw-Hill.

González Serra, Diego Jorge. (2008) *Psicología de la motivación*. La Habana, Cuba: Ciencias Médicas.

Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, (2002) trad. Jorge Eduardo Rivera, Santiago de Chile: Universitaria.

Plan de Desarrollo Institucional, (2010). Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo: Plan de Desarrollo Institucional 2010-2022. México: Pelicanus.

Puchol, Luis. *El libro de la entrevista de trabajo*. (2006) España: Diaz de Santos.

¿Qué es (no) ser estudiante?

Jacobo Darío Cruz Jaramillo

Resumen

La relación entre estudiante y mente es inseparable, es decir, entre la conexión que hay del estudiante consigo mismo a través de su propia mente y con la de los demás. ¿Podríamos decir de un estudiante que es tal cuando carece de la facultad de pensar, de crear, de imaginar, de inquietarse a través del conocimiento, de inquietarse por lo que acontece a su alrededor? Sin embargo, ¿qué relación práctica hay en el presente entre alumno e intelecto en las aulas? ¿Dónde queda la voluntad de ser del estudiante? ¿Qué relación hay con la escuela y con la extensa red de la vida y sus problemas inherentes de cualquier índole, cuando aceptamos que ser estudiante universitario es formar parte del máximo órgano de la inteligencia a la que un ciudadano promedio aspire? ¿O es que acaso la universidad no está facultada, regida y representada por la inteligencia?

Desarrollo

En primer lugar, la pregunta ¿qué es ser estudiante?, al plantearla para un posible tratamiento, o para ser analizada, o destrabada, como materia de discusión, implica que algo está faltando o fallando a su ser de estudiante. De lo contrario no tendría sentido hacer una pregunta con la intención de desmenuzar un concepto, si éste se interrelaciona a plenitud con lo que acontece en el plano de la realidad. O quizá implique que, el concepto estudiante, es constantemente removido, dadas las épocas, dados los intereses económicos o políticos de un país, por los rectores de una casa de estudios o por los mismos estudiantes, por las circunstancias que rodea tal concepto, que habrá que posicionarse desde un ángulo específico para determinar lo que conlleva desde ahí, desde las entrañas más ocultas de su fondo.

¿Cuál es, pues, la implicación que sustenta el vacío de no ser estudiante? ¿Cuál es la implicación que sustenta el contenido de ser estudiante? Porque al hablar de qué es ser estudiante, habrá que hablar también, inevitablemente, al mismo tiempo, de qué no es ser estudiante. Si se afirma algo como lo que es, se afirma al mismo tiempo como lo que

no es. En una misma cosa que se afirma y que se niega, lo que cabe hacer es entresacar una y otra posibilidad para conocer sus lados contrarios. De ahí que se establezca un parámetro de acción, de afirmación o negación, si se muestran ambas caras de una misma cosa. Es lo justo que demanda el equilibrio de los contrapesos.

Cabe formular semejante pregunta, como señal de alarma, para querer asir una vez más y repasar el concepto de estudiante en sus diferentes facetas, porque algo está faltando a su certeza que no permite su cabal funcionamiento. ¿Cómo reafirmar, si no, aquello que en apariencia queda completamente definido por la mera definición de un concepto? ¿Cómo no repasar entre los dedos una figura geométrica si se pone en duda la veracidad de todas sus formas? A reserva de que se caiga en la figura de un desvarío al pretender ser algo por el simple hecho de aparentar serlo. Lo que realmente llega a ser figura definida, se sitúa muy lejos de lo que parece ser la definición de una figura, cuando llega a la meta de su ser y deja de ser mera posibilidad de figura. Entonces, al hablar de la posibilidad de ser figura, es probable que en su desarrollo quepa gradualmente la definición de lo que se está buscando ser, pero que no todavía podemos hablar de la maduración de su ser.

Dicho de otra manera, si el ser es en la medida de lo que es, de que se hace mientras avanza hacia su ser, ¿podría decirse que ya es por el hecho de ir hacia su ser?, posiblemente sea algo de lo que pretende ser, pero en sí no es aun lo que define ser. ¿Qué es lo que hace ser en su ser máximo y perfectamente delimitado ser a un ser? ¿Acaso el título universitario designa el fin último del ser del estudiante? ¿Acaso cualquiera de las variantes que permiten ostentar un título del tipo que sea, hace las pases, últimas, del ser del estudiante? ¿Hasta dónde llega el compromiso de ser del estudiante? ¿Qué es lo que ya es estudiante por haber llegado a la cima de su ser estudiante? ¿Ser maestro inhibe la facultad de ser estudiante? ¿Se es maestro porque ya se alcanzó la cima más alta de ser estudiante? Si ya es una cosa u otra, es porque ya no es, conceptualmente hablando, lo que antes era, y en ese avance gradualmente progresivo hacia su ser conceptual, deja de ser un concepto para ser más otro, otro más que lo supera, otro que ya no es y que al mismo tiempo afirma lo que en su momento es para seguir siendo lo que después será, y así sucesivamente.

De modo que, al llegar a ser en un punto fijo, se deja de ser en ese encuentro suspensivo de todo acto con el quiebre de su ser conceptual, ya sea por la muerte que le da un

toque estático limitado, o porque su ser conceptual llegó a su máxima posibilidad de ser, que termina por dejar de ser lo que en su momento fue. Es entonces que aquí podemos hablar del paso de ser estudiante a ser licenciado, del paso de ser licenciado a ser maestro, del paso de ser maestro a ser doctor, por ejemplo. En cada uno de estos conceptos que se suceden verticalmente, no cabe hablar de lo que será después de cada uno de ellos más allá de su ser individual, sino más bien de lo que fue hasta ese momento en la última partícula diminuta de su ser conceptual. Entonces, ¿qué es de ese primer o último paso de un estudiante que se dice tal cuando falta a su ser de estudiante? ¿Cuándo llega a la última partícula de su ser estudiante, sin haber concluido la operación completa de ser estudiante? ¿Acaso la mera posibilidad de empezar a serlo lo empapa de la garantía de sus facultades inherentes a su ser estudiantil? ¿Dónde queda el compromiso de la reflexión, de todo ese aparato intelectual, emocional, creativo que resguarda la mente? ¿Es que llega únicamente a enmarcarse en la delimitación pretenciosa de un título; en la delimitación pretenciosa de un concepto?

Asimismo, cómo no entrever que debajo de la superficie de un concepto que se engloba como estático y universal, exista una serie de hechos particulares, interrelacionados e implicados, en su debido orden, que, al ser removidos tales hechos, esos hechos mismos contradigan, o aligeren, el peso de dicho concepto en el campo de acción. Hablo aquí, desde luego, del concepto ‘estudiante’. O, ¿es que acaso la pregunta qué es ser estudiante, es lanzada al vacío de la sinrazón, al vacío de la vacuidad, al vacío de un pasatiempo definitivamente estéril por intrascendente? Independientemente de la idea que tengan sobre la pregunta ¿qué es ser estudiante?, al yo leer y releer la pregunta, ¿qué es ser estudiante?, me viene a la mente más de una perspectiva para abordar dicha inquietud que semejante pregunta manifiesta. Lo digo con la palabra ‘inquietud’ porque tal vez sea muy obvio que para algunos no haya tal inquietud, cuando se cree que basta con ir simplemente a la escuela para ser estudiante.

Al menos a mí, más allá de su sentido superficial, me genera cierta dosis de inquietud, puesto que no me es tan obvia ni tan fácil dar por sentada una blanda y cómoda respuesta. Esto significa que en el fondo de la pregunta ¿qué es ser estudiante?, subyace una problemática, como digo líneas arriba, que justamente se está buscando -la idea es ventilarla. De hecho, pienso que me anularía como estudiante universitario, si, en algún momento dado,

aceptara sin más, las condiciones de esa respuesta ingenua que da como resultado la vana presunción de llevar una mochila en hombros, mientras más retacada, mejor. Además de pensar que mi trayectoria como estudiante ha embotado mi mente, más que despertarla, pues el sentido de ser estudiante, para mí, es abrir la mente, inquietarla.¹ Lo contrario sería cerrarla, mantenerla quieta.

Vale la pena decir que ¿podemos hablar de alguien que es estudiante por el solo hecho de tener la mente abierta, despierta, sin haber cursado muchos grados de estudio en la escuela? Esta gente, por lo común, según mi opinión, está hecha de la mejor madera para razonar y entrever los anversos y reversos de las cosas, como si en ellas anidara un espíritu que, a la menor provocación, tratara de escudriñar el terreno allanado de minúsculos seres embrionarios. Siendo así, tal parece que se es estudiante por naturaleza sin ostentar ningún tipo de estudios que avalen una institución. El caso contrario es aquél estudiante que por más que curse y avance en su carrera estudiantil, apegada a un marco institucional, que por más que se jacte de títulos o reconocimientos que cuelgan de la pared, la meta de estudiante aquí planteada sólo se dibuja en el horizonte de su cerebro, y de paso en el horizonte reflejo de aquellos seres queridos que lo solapan y lo rodean, como un placebo desde la delimitación de una mente carente de auténticas facultades intelectivas.

A ellos cabe decirles que en ocasiones mirar al cielo supone embadurnarse de esa sustancia que carece de acción curativa, pero produce un efecto terapéutico si el que mira hacia arriba se cree convencido de que es un medicamento realmente eficaz. Es como el efecto producido por elevar plegarias al infinito, donde tales plegarias suponen el mismo efecto de un medicamento verdadero, pero que está hecho de oraciones inertes y sin ningún principio activo. En el estudiante de este perfil, la fe es el único recurso posible. Su ser activo de estudiante debe apoyarse con una convicción tanto mayor cuanto menos racionalmente sea. Y con la misma frecuencia con que soslaya su pensamiento, queda abrogada su actitud mental, negando así el espacio donde cabe el aparato de la razón estudiantil. Esto es, para llegar a alcanzar la certeza de ser estudiante, antes se afirma y se estimula el acto fundamental del

¹ Me refiero a la mente en el sentido de que es el nombre más común responsable del entendimiento, los pensamientos, la creatividad, el aprendizaje, el raciocinio, la percepción, la emoción, la memoria, la imaginación, la voluntad, entre otras habilidades cognitivas.

corazón de la mente humana, no la constancia de un acto de fe y de criterio supremo de la certeza de una autoridad-cuasi-divina-académica.

En consecuencia, cuando se cree que se es estudiante cuando se sabe que en el fondo de la apariencia de ser estudiante cabe la certeza de que no lo es, surge la siguiente pregunta: ¿a qué llevar una mochila llena si se lleva la cabeza vacía? ¿A qué llevar dos o tres libros entre manos, si finalmente no se leen para pensarse o no se discuten -por qué tal vez este no sea el interés del estudiante- con amplitud de criterio con los compañeros y profesores en clase? ¿Es que acaso el ser del estudiante sólo se refleja en la institución en la que estudia, en sus cuadernos ordenados, en cada una de las páginas que lee, en su lapicero, en su laptop o en cada uno de los instrumentos que sólo sirven de vehículo para ser un estudiante? ¿Acaso la simple portación de la credencial de estudiante lo hace como tal? ¿Adónde queda el estudiante más allá de esas herramientas indispensables, pero de poca valía, si consideramos el auténtico valor de esas herramientas por sí mismas? ¿Adónde queda el auténtico valer del estudiante por sí mismo? ¿Cuál es su trasfondo?

Así como el sentido de una herramienta es darle un uso que le corresponde, como objeto práctico, como un medio para llegar a un fin determinado, así el sentido del estudiante es asumirse en el ser que le corresponde, esto es, en ese sentido cuyo trasfondo se resuelve como un ente pensante desde la mente (su propia mente) y para la mente (de los demás). La relación entre estudiante y mente es inseparable, es decir, entre la conexión que hay del estudiante consigo mismo a través de su propia mente y con la de los demás. ¿Podríamos decir de un estudiante que es tal cuando carece de la facultad de pensar, de crear, de imaginar, de inquietarse a través del conocimiento, de inquietarse por lo que acontece a su alrededor? Sin embargo, ¿qué relación práctica hay en el presente entre alumno e intelecto en las aulas? ¿Dónde queda la voluntad de ser del estudiante? ¿Qué relación hay con la escuela y con la extensa red de la vida y sus problemas inherentes de cualquier índole, cuando aceptamos que ser estudiante universitario es formar parte del máximo órgano de la inteligencia a la que un ciudadano promedio aspire? ¿O es que acaso la universidad no está facultada, regida y representada por la inteligencia? Si se está de acuerdo con la negación de estas preguntas como respuesta, entonces el ser del estudiante estriba en ellas.

En lo que se refiere a mi experiencia personal, como estudiante de la carrera de Filosofía e Historia de las Ideas en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, siendo parte de la primera generación del plantel Cuauhtémoc, habiendo cursado seminarios al tiempo que otras materias, además, en el plantel Del Valle y San Lorenzo Tezonco, desde mis primeros pasos por esta universidad, he visto deambular por sus pasillos y sus aulas al prototipo de estudiante que, en apariencia, y según mi observación, es un estudiante. Me refiero a ese tipo de estudiante que más que ejercer como lo que es, un estudiante que está abierto al debate, a la reconstrucción de las ideas, a la confrontación de reformular juicios entorno a un determinado tema de interés general, más bien, en su comportamiento en clase, en su manera de hablar, en su dirigirse cotidiano, en cada uno de sus actos, se atisba un deseo oculto de desaparecer intelectualmente del núcleo de toda clase de aspirante a universitario. Desde luego que hay excepciones, no lo niego, como en casi todo lo que se presenta bajo el signo latente de una presunta verdad, pero no por ello la verdad o la mentira de esa presunta verdad queda negada o afirmada por completo.

En otras palabras, es posible que me equivoque, pero aquí me refiero a que he llevado a cabo una observación, por medio del recuerdo, sobre ese tipo de estudiante cuya única relación con la clase y con el pensamiento es a través de la mano. Me explico, he observado al estudiante promedio como simple escribiente, mientras el profesor escribe en el pizarrón o dicta su cátedra, el estudiante toma nota como secretaria del jefe inmediato en la pirámide de una empresa cualquiera, donde el empleado está obligado a considerar al pie de la letra lo que se dicta, sin cuestionarlo. Bien se sabe aquí, que este es en realidad el papel de una secretaria o de un empleado en una empresa ortodoxa, porque su columna vertebral es seguir fielmente los principios o normas que la empresa requiere, teniendo en cuenta que el papel de un empleado es obedecer.

Sin embargo, el caso de un estudiante, bien se entienda que no es que quiera decir que el estudiante deba desobedecer por ser estudiante, no es que quiera decir que por ser alguien estudiante se dé por hecho, porque quepa en su ser, un espíritu preparado para la desobediencia. Puesto que desobedecer por desobedecer sin más, sin causa alguna, sin razón aparente, sería tan irrazonable como cabría decir de un empleado que se negara a trabajar, a acatar órdenes faltando a su ser de trabajador; donde cabría decir de un estudiante que se

negara a reflexionar y discutir los bloques de estudio perfilados en clase, faltando así a su ser de estudiante.

Asimismo, he visto que se reproduce sin más ese papel de estudiante que entra a clase con la cabeza pegada a la columna vertebral de un empleado, cuando en realidad el estudiante no está obligado a seguir fielmente el principio de hacer las cosas por costumbre, de una doctrina, sólo porque es aceptada por una mayoría silenciosa de estudiantes que no se resuelven en aceptar pasivamente ningún dogma, ni mucho menos quedarse callados ante lo que consideran cuestionable en clase. Está claro que, de ser así un estudiante, estaría faltando por mucho a su ser de estudiante, y, en consecuencia, el estudiante, más que saberse en un centro donde se estimulan las facultades mentales, se quiera más bien presa domesticada detrás de un escritorio.

Ante esta lamentable situación, es inevitable preguntarse: ¿A qué se deberá semejante problema?, ¿a qué se deberá este adormecimiento del ser del estudiante que debiera entrenar el cuerpo de las facultades mentales? ¿A qué se deberá esa apatía por el diálogo y la reflexión entre compañeros estudiantes y maestros? Me atrevo a decir que, el estudiante, quizá abuse y asuma, deliberadamente, esta posición, por la comodidad con la que se le observa escribiendo en su pupitre. Me atrevo a decir también que, quizá, porque sus facultades mentales no contengan nada que decir al respecto, y esto es lo mejor que pudiera hacer un estudiante en el peor de los casos; quedarse callado, en vez de vomitar un amasijo de barbaridades. Me refiero a ese decir que se conecta directamente con el pensamiento, con la reflexión, con la imaginación, pues no se trata de decir por decir cualquier cosa rellena de verborrea. Porque de afirmarse el estudiante desde la ausencia de contenidos reflexivos, entonces sus facultades intelectuales quedan reducidas al mínimo de su potencia, y así se presenta el cuadro del adormecimiento intelectual.

Sin embargo, como dice Carlo Cantoni, bajo estas circunstancias que describo, “pueden encontrarse escolares que no atienden jamás la cátedra de su profesor y, no obstante, presentan óptimos exámenes y cómo muchos jóvenes de cualquier gran ciudad carente de escuelas universitarias no se preocupen ni siquiera por ir a la universidad en que están inscritos, excepto en el período de exámenes, para los cuales se hacen preparar por uno o varios profesores” (Cantoni, 1991:175). Es por esta razón que me inquieta darle vueltas a la pregunta ¿qué es ser estudiante?, ¿se es estudiante para ejercitar las facultades mentales

o para pasar y pasar materias a destajo? Porque es común que el estudiante se imponga este contrato extraído de un plan de trabajo, debido a su desesperación por terminar una carrera. Así mejora su productividad, aunque en verdad le importen poco la calidad de sus contenidos. Nótese pues que en el binomio estudiante-trabajador se expresa el espíritu del trabajador a destajo.

Quizá esto se debe también a que lo único que quiere el estudiante-trabajador es terminar lo más pronto posible su carrera, así, de una buena vez, se va preparando a entrar a la hora a las fábricas o a las oficinas, de acuerdo con las exigencias de una economía planificada (por esta razón algunos estudiantes registran 6 o 7 materias por semestre). Quizá, porque ante esta ansiedad por llegar a la meta, me consta que hay quienes no hablan para no meterse en problemas, eso escuché decir a muchos compañeros. O tal vez por miedo al ridículo, al ridículo de ser el centro de atención cuando se sabe decir una buena estupidez. Así pues, a ese tipo de estudiante cabe decirle que “un especialista producido mecánicamente es ahora la meta del sistema educativo. Un sistema económico moderno reclama una producción masiva de estudiantes, los cuales resultan ser finalmente ineducados e incapaces de pensar” (Estudiantes de la Universidad de Estrasburgo, y miembros de la Internacional Situacionista, 1972:6). Donde todo ello no significa más que la adaptación de la universidad a las necesidades del capitalismo salvaje.

Entonces se entiende que, para mí, esto no es ser estudiante, porque hasta aquí llega la relación del pensamiento entre el maestro y el estudiante, en una clase tradicional y piramidalmente vertical, en la que no existe el diálogo ni la reflexión en torno a lo escrito. En la que sólo se acarrear palabras por acarrearlas al cuaderno, sin más. De forma semejante al albañil que acarrea ladrillos en la carretilla, con la diferencia de que al menos el albañil sabe qué hacer con cada uno de esos ladrillos, el estudiante al acarrear palabras al cuaderno ¿sabrás lo que tiene qué hacer con ellas más allá de pegarlas en bloque y una por una en la superficie blanca del papel?, ¿qué tipo de ideas estará construyendo en su mente mientras ejerce ese trabajo rutinario de albañil?, ¿qué estará construyendo cuando cambia de color de pluma para hacer resaltar una cosa de otra?, ¿acaso lo hace para que así se vea más bonito su cuaderno? ¿Dónde queda, por cierto, el sentido de los márgenes en los cuadernos? ¿Dónde está el estudiante que sabe qué hacer con cada una de las palabras, que sabe cómo darles su

debido tratamiento, que sabe más allá de qué hacer con las palabras, qué hacer con el sentido que conlleva una relación de ideas colocadas entre un estudiante y un maestro?

Luego, en estas ínfimas condiciones, me parece que se gesta una relación de cuatro elementos clave: la obediencia, la sumisión, el orden y la represión, que, en muchos casos, el maestro con los estudiantes son cómplices del amordazamiento del traslape de la palabra y de la reflexión que, a mí, en lo particular, siempre me ha inquietado llevar a cabo con algunos maestros. No es que yo quiera decir, por cierto, en este escrito, que soy un ejemplar de estudiante, es más, me daría vergüenza pensar eso sobre mí, siendo honesto conmigo mismo, cuando sé más bien que no lo soy, que más bien quiero decir que he hecho lo que puedo -que no sé si lo haya logrado- por rebasar esta idea que expongo, que desde mucho tiempo atrás me ha producido inquietud, sobre ese tipo de estudiante promedio. Lo que pretende mi interés es hacer resaltar el nulo empuje de mis compañeros estudiantes por el pensamiento. Aunque, a decir verdad, permítaseme decir, a riesgo de tergiversar dicha verdad, que, para algunos maestros de mi carrera, no les han sido nada gratas mis intervenciones en clase, por poner en tela de juicio sus doctas y dogmáticas opiniones. De ser así, ¿entonces a que viene ser estudiante con juicio, si finalmente ese juicio queda amagado en el rincón de los juicios non gratos?

Con respecto a la relación que hay del estudiante con la mano, hay una más que pulula al margen de cualquier compromiso intelectual con la clase. Me refiero a la relación directa del estudiante con el oído. Ya, hace poco más de un siglo, el maestro de la maligna carcajada, Nietzsche (1991), se hacía la siguiente pregunta: “¿De qué modo se relacionan vuestros estudiantes con la universidad?”, y desde luego que la respuesta es: “a través del oído, como oyentes”. Esto quiere decir, en palabras de Nietzsche, que “con frecuencia mientras escucha el estudiante también escribe. Éstos son los momentos en que está unido, a través del cordón umbilical, a la universidad. Puede escoger lo que quiere escuchar, no tiene necesidad de creer en lo que escucha, puede cerrar los oídos cuando no tiene deseos de escuchar. Éste es el método de enseñanza acroamático”.²

² El método acroamático es esa forma de enseñanza basada en el uso de narraciones, explicaciones y conferencias, en las que el alumno escucha exclusivamente. Se utiliza con la intención de difundir conocimientos, en vez de ejercitar las facultades intelectuales de los alumnos.

Nótese pues, que, bajo este ejercicio auditivo y manual en el salón de clases, que, bajo esta metáfora del cordón umbilical, se ignora por completo el ejercicio de las facultades intelectuales de los alumnos. Donde el estudiante no “piensa”, porque al parecer, nunca tiene hambre de pensamiento dentro de su alma mater. Aunque lo veamos con “movimientos reflexivos” tragando ideas dentro su alma mater, el estudiante sólo está ejercitando ciertas funciones indispensables, pero sin auténtico valor nutricional, esto es, la mano y el oído. En caso de que se afirme que lo único que necesita el bebé-estudiante es el pensamiento que provenga del profesor en forma de oxígeno y nutrientes que se encuentran en su mente docta, mismos que filtrados de una mente oradora a otra escritora, son derivados hacia el bebé-estudiante mediante el cordón umbilical de su alma mater; su cálido refugio uterino.

Por tanto, me pregunto ¿hasta cuándo el bebé-estudiante dependerá del cordón umbilical para ser estudiante y desarrollarse hasta estar listo para ser estudiante? ¿Qué pasará si por alguna razón la circulación del cordón se obstruye repentinamente, el estudiante-feto fallecerá? Tal vez, o tal vez muera el bebé-estudiante, que en él renazca ese tipo de estudiante que se atreve a cortar su cordón umbilical de recién nacido, para que así se convierta en un ser independiente, para que así tenga que comenzar a respirar, alimentarse y cumplir funciones metabólicas de pensamiento por sí solo. Así tal vez deje de ser un ser indefenso que requiere de todos los cuidados y atenciones externas de su maestro, para poder sobrevivir durante sus primeros meses y años de estudiante. Pues como dice madame de Staël (1991): “La ligereza puede conducir a todo aquello que existe de mal en el mundo. La ligereza es encantadora sólo en la infancia, cuando el Creador tiene aún al niño tomado de la mano y lo ayuda a caminar suavemente sobre las nubes de la vida. Pero cuando el tiempo abandona al hombre a sí mismo, solamente en la seriedad del alma encuentra pensamientos, sentimientos, virtudes”.

Para terminar, expongo una vez más, el prototipo de estudiante que pernocta fuera del concepto de estudiante, según mi perspectiva. En uno de mis intentos por abrir el debate, en una página de internet de compañeros de la UACM, cuando convocaron para celebrar los diez años de existencia de la universidad, un 25 de abril de 2011, escribí en dicha página la siguiente opinión: “Ya imagino su celebración de los diez años de la UACM, los mismos borrachos de siempre que no entran a clases, los mismos aplana pasillos en busca de evadir

el conocimiento y el compromiso de poner en práctica o en tela de juicio lo visto en los libros. Espero equivocarme, pero el grueso de esa población uacemita está conformada por estudiantes anti-intelectuales, es decir, por falsos estudiantes; gente que aparenta unión y fraternidad estudiantil, cuando lo único que buscan es embrutecerse con el “chupe” y sentir un poco de calor de rebaño. En pocas palabras no sé qué festejan, si la universidad de marras se encuentra ‘patas pa’riba’ ¡Salud!”

Acto seguido, como bien lo había previsto, se me vino encima un pesado caudal de reproches, majaderías, amenazas de golpes, e incluso de muerte, exageraciones absurdas propias de una canalla poco o nada pensante, no de un cuerpo estudiantil con capacidades intelectuales para dialogar. Tal fue el efecto que surtió cada una de mis palabras en tales universitarios. Menos mal que todo quedó por escrito y nada pasó a términos mayores. Groserías, supuestos como decir que a lo mejor soy estudiante del IPN, que a lo mejor soy estudiante de una escuela privada, que a lo mejor soy estudiante de la UNAM, que a lo mejor soy estudiante de la UAM, que a lo mejor no terminé la preparatoria y que por esta razón estoy resentido. Maledicencias y escupitajos por el estilo como si hubiese echado un puñado de sal al corazón de una babosa. Así pues, cierro este escrito con este aforismo de Lichtenberg (2008): “En verdad hay muchos hombres que leen sólo para no pensar.”

Referencias bibliográficas

- Bonvecchio, C. (Comp.). (1991). *El mito de la universidad*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Estudiantes de la Universidad de Estrasburgo, y miembros de la Internacional Situacionista Estrasburgo, 1966, Francia. (1972). *De la miseria del tiempo presente*. México: UNAM.
- Lichtenberg, G. (2008). Aforismos. *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*. (450), 3-4.

Modelo Sistémico Axiológico para las escuelas de nivel superior del IPN

*Martínez Bejarano Gloria
Yarzabal Coronel Nashielly
Jesús Antonio Álvarez-Cedillo*

Resumen

Con el fin de contribuir a la formación de los alumnos del nivel superior del IPN y la problemática la falta de ética en los principales sistemas que conforman a nuestro país; se realizó un análisis y síntesis de la problemática para identificar arquetipos morales utilizando la metodología de sistemas y la Metodología de Checkland. Mediante la aplicación de la metodología y el análisis axiológico se obtuvieron 4 variables principales: honestidad, responsabilidad, servicio y justicia, generando un Modelo de Sustentabilidad. Se realizó un diagnóstico a los estudiantes del nivel superior en el Instituto Politécnico Nacional a través de un instrumento validado. Los resultados de dicho estudio nos indican que principalmente la honestidad y el servicio, son valores que se necesitan reforzar ya que no se encuentran arraigados. Como resultado de análisis y síntesis de la problemática para identificar arquetipos morales utilizando la metodología de sistemas de Checkland se propone el Modelo Sistémico Axiológico donde se incluyen las variables identificadas a fin de ser reforzadas a través de una intervención educativa para mejorar los valores, que derivarán en un cambio de actitudes e incidir en las acciones. Dando como resultado una mayor satisfacción y mejores logros a nivel individual que impacten en un mayor bienestar social.

Palabras clave. Valores, ética, visión sistémica, actitudinal–valoral, metodología de Checkland.

Planteamiento del problema

En la actualidad se perciben a nivel mundial y más en América Latina, corrupción, inseguridad y contaminación; observamos desigualdad, injusticia social, distribución inadecuada de los recursos y beneficios sólo para unos cuantos, generalmente, los que están en el poder. Se ha considerado que esto es debido a una crisis de valores González (2002) ya que los valores generalmente, son el fundamento y causa de una adecuada toma de decisiones.

Investigaciones realizadas muestran la necesidad de un cambio en “el contexto de valor” de nuestras normas, un cambio de propósito, por el cual no nos dirigimos solamente a cambiar el medio, sino el sistema mismo de valores para así encontrar “soluciones que satisfacen la utilidad social”. Ackoff (1995) menciona que la verdad, la bondad y la belleza, ya constituían la tríada antigua, a la cual se le agregó el ideal de la abundancia. Sin embargo, la “abundancia” ha traído consigo la pérdida de una ética social de integración, así como también de una estética inspiradora.

En su “Modelo sistémico de planeación para la educación superior en el IPN”, Patiño (2006) menciona la necesidad de búsqueda de valores en cuanto a funciones político-económicas, científicas, ético-morales y estéticas. Así mismo, desarrolló un modelo conceptual donde toma en cuenta los principios de evolución consciente y el sistema de valores como bastión dirigente de todas las actividades educativas. Es necesario, señala, implementar un sistema de valores en las autoridades, académicos, los alumnos y los trabajadores. Cabe evidenciar la eficiencia del MSV (Modelo de Sistema Viable) utilizado en esta investigación.

Con base en estos principios, en el presente trabajo se investigó cuáles son los arquetipos éticos fundamentales para generar profesionistas de calidad y más comprometidos con su entorno. La investigación se centró en los alumnos del nivel superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN), de acuerdo a la fórmula (1) de muestreo aleatorio que arrojó el tamaño de la muestra, equivalente a 54 participantes.

Con la consciencia de que la principal formación de valores proviene del hogar, se considera fundamental identificar los valores necesarios para reinsertarlos como parte de una educación superior de calidad.

En este sentido, se entiende por calidad la excelencia y superioridad integral Gómez (2002), y es papel de los docentes e investigadores, de acuerdo al objetivo del perfil del egresado, “formar profesionistas con alto sentido ético y compromiso con su comunidad en el campo de conocimiento correspondiente”, proporcionando las herramientas necesarias para lograrlo, sin perder de vista que se requieren alumnos comprometidos y responsables en todos los ámbitos. Por tal motivo, el primer paso es identificar los valores que deben promoverse.

La investigación tiene como objetivo analizar los valores éticos que intervienen en la formación de profesionales, con el fin de identificar elementos base para generar y aplicar un

modelo educativo sistémico basado en la formación de los valores identificados, que logre generar un cambio positivo en las acciones y decisiones de los estudiantes.

Marco teórico

En esta investigación el marco teórico comprende las áreas de exploración: el cerebro y su relación con la ética, y formación educativa y sustentabilidad.

El cerebro y su relación con la ética

Paul MacLean (1990) habla del cerebro triúnico, donde en realidad el cerebro humano son tres cerebros en uno (Fig. 1): el reptiliano (supervivencia); el sistema límbico (respuestas afectivas) que se subdivide en el paleolímbico y neolímbico, y la neocorteza (actividad superior). Estos sistemas cerebrales no funcionan de manera aislada o independiente unos de otros, sino que están en constante interacción.

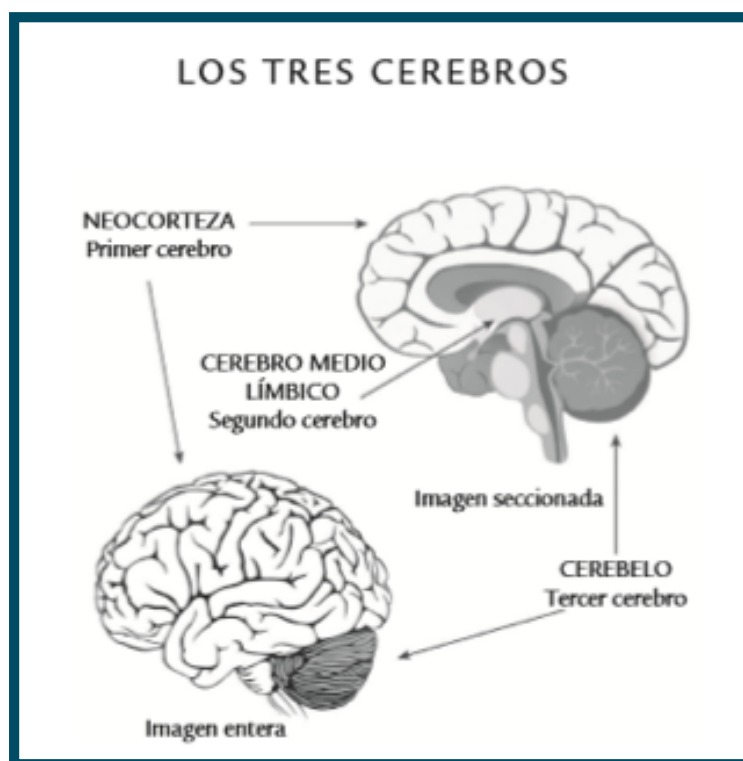


Fig. 1. El Modelo triúnico cerebral
Fuente: [6] p. 156

Se busca pasar de las actividades del cerebro reptiliano o de supervivencia, a actividades del cerebro superior donde se desarrollan los valores y consciencia moral, que determinan la respuesta axiológica del individuo en el entorno. Mediante el modelo triúnico y la plasticidad cerebral Dispenza (2012) observa que es posible establecer nuevas conexiones cerebrales, desarrollando así el potencial de la **naturaleza humana**. Al tomar ventaja del principio de logro como uno de los principales motivantes del ser humano, se muestra al estudiante la meta a la que aspira llegar, que es actividad propia del cerebro límbico y neocortical de consciencia superior y desarrollo de virtudes para la excelencia. Esto se logra debido a que, al comprender cómo funciona el cerebro, tomamos consciencia, llegando a comprensiones más complejas mientras vamos llevando a cabo actividades superiores de consciencia (córtex). Aquí está el desarrollo de virtudes con motivaciones intrínsecas para actividades de calidad.

Con lo anterior es posible reprogramar al cerebro para cambiar y corregir los razonamientos, motivaciones y actitudes que necesariamente conducirán hacia un comportamiento más ético.

Formación educativa y sustentabilidad

La sustentabilidad es un elemento considerado en el modelo educativo propuesto, que integra los ámbitos ecológico, social y económico; sin embargo, al centro de estos tres ámbitos es importante considerar a la honestidad como uno de los valores fundamentales para un cambio tan necesario en México, como se muestra en la figura 2.

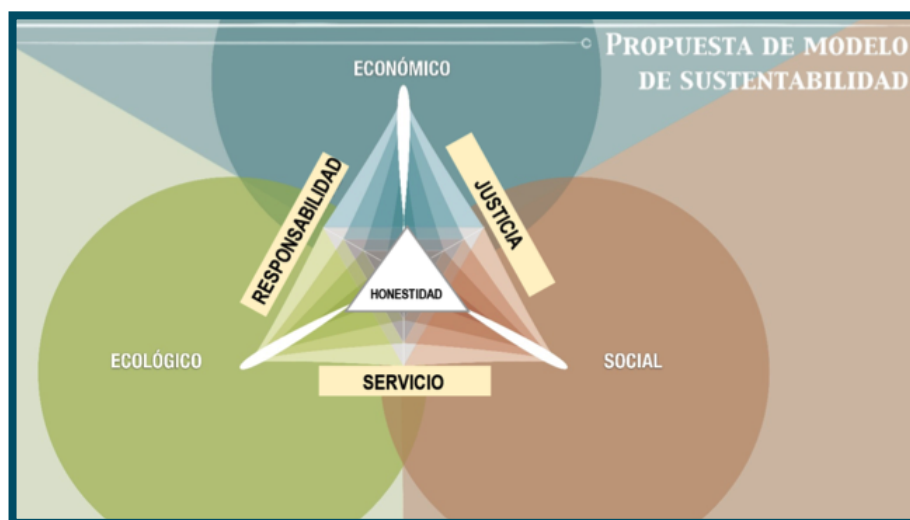


Fig. 2. Propuesta de modelo de sustentabilidad.
Fuente: Elaboración Propia

La sustentabilidad es un tema fundamental en sociedades y tecnologías emergentes Espinosa y Walker (2012), por lo que debe estar incorporada en las actividades académicas.

En esta propuesta se observan (Fig. 2), en la intersección de las áreas, tres elementos:

- a) Responsabilidad: ecológico-económica
- b) Justicia: social-económica
- c) Servicio: social-ecológico

Y al centro se considera la Honestidad como valor principal.

Es por lo anterior que los esfuerzos académicos deben enfocarse en el desarrollo de la Ética en las aulas, tratando de dirigir una conducta sustentable y de concientización en los alumnos.

Adicionalmente, debido a la globalización, México ha tenido la necesidad de llevar a cabo cambios en sus diferentes estructuras; con la reforma educativa que se ha venido discutiendo desde hace tiempo, se intenta actualizar algunos modelos que ya son “obsoletos”. Muchos maestros fueron formados en un contexto donde las demandas sociales, demográficas y tecnológicas eran diferentes. A partir de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, México ingresa a la globalización de la economía y se adapta a nuevos modelos educativos para seguir funcionando en concordancia con el resto del mundo. Los resultados obtenidos en el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) De la Fuente (2012), indican que a México le tomará más de 25 años alcanzar el nivel promedio de los 34 países de la OCDE; por lo que es necesario llevar a cabo cambios en los modelos educativos, que incluyan “formar personas no sólo con competencias técnicas y epistemológicas, sino también con conciencia crítica, con autonomía, con juicio, valores, principios y ética. Además, es necesario inculcar nuevos valores a los futuros ciudadanos para que desde la infancia puedan identificar y asimilar la dignidad”, los valores éticos y a su vez, transmitirlos a nuevas generaciones”.

En cuanto a los programas educativos que ofrece el IPN (2004), son intensos y extensos, con casi nula integración horizontal y vertical, es decir, entre niveles y modalidades formativas. Adicionalmente se observa un problema respecto de la *eficiencia terminal*, la *reprobación* y la *deserción*.

Desarrollo

Problemática

A nivel internacional, diferentes países en desarrollo se enfrentan con los siguientes problemas: falta de seguridad, corrupción, impunidad, injusticia, desigualdad, problemas ambientales y explotación desmedida de recursos; lo que refleja la pérdida gradual de valores morales y la falta de enfoques integrales en la educación para contribuir en la toma de decisiones que mitiguen la problemática.

El enfoque primordial es el “saber hacer” para funcionar en el mundo actual (s. XXI) bajo la primacía de la estructura económica capitalista, con la cultura del consumismo, considerando como fundamental la inserción del individuo en la cadena productiva. Sin embargo, no se debe olvidar que el fin último que busca el ser humano es el mayor bienestar. El “saber hacer” no deja de ser funcional y debe convertirse en un factor de desarrollo individual y social fundamentado en el “saber ser”. Es apremiante que las instituciones educativas integren sistémicamente este saber en contenidos actitudinales-valorales.

El servir debería ser proyecto de cualquier profesión, debido a que el servicio es un valor de esferas superiores, a las que debemos tener acceso todos los adultos, los alumnos son los próximos aspirantes a participar en el mercado laboral, son los que en un futuro próximo tomarán decisiones y trazarán el camino de nuestro país; por lo que deben ser reformuladas sus motivaciones y los valores que fundamentan su forma de actuar; este conjunto conductual guiará su forma de vida, y por ende, su comportamiento dentro de la sociedad.

En el IPN se observa que el objetivo de algunas carreras menciona: “Formar profesionistas con alto sentido ético y de compromiso con su comunidad en el campo..., capaces de: abordar y tomar decisiones con creatividad, orden y método, en relación a problemas tecnológicos; capaces de diseñar, construir y evaluar, desde diferentes puntos de vista y con fundamentos científico-tecnológicos, dispositivos o sistemas que resuelvan problemas del área. Asimismo, con formación pertinente para comunicar sus ideas mediante el lenguaje e integrar proyectos que incluyan impacto y viabilidad. Que valoren la importancia del trabajo en equipo, promoviendo la cooperación, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad, o que analicen y valoren los efectos que el desarrollo tecnológico provoca en el mundo del trabajo, el medio socioeconómico y el medio ambiente”. Cabe señalar que en dicho objetivo

se encuentran valores y se considera a los estudiantes como agentes de cambio e impacto, y su labor en el desarrollo y aplicación de la tecnología en la actualidad es fundamental para lograrlo; por lo que es importante definir y evaluar los valores a considerar en la impartición de la educación de calidad.

Adicionalmente se observa la necesidad de generar actitudes participativas en los alumnos que privilegien el bienestar común sobre el propio beneficio. Menciona Patiño (2006) que parece que el IPN está aislado del medio ambiente (Fig. 3) donde es palpable la crisis de valores a la que se enfrenta la educación.

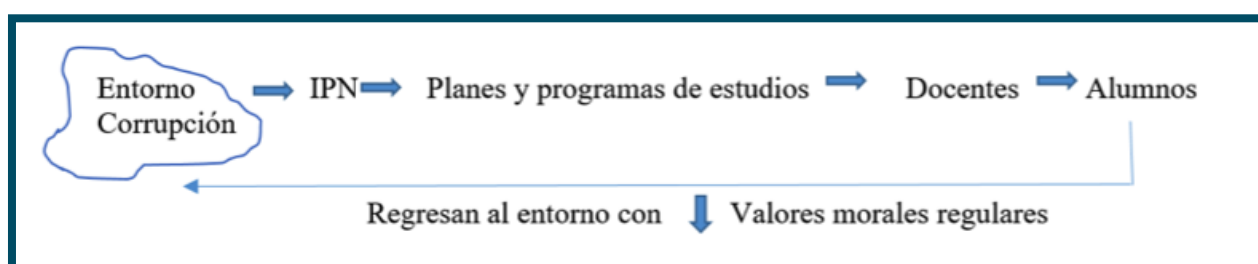


Fig. 3. Situación percibida del problema
Fuente: Elaboración propia

Se establecen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles valores éticos son los que necesitamos reforzar e incluir en el modelo educativo para una educación integral?
2. ¿Cómo impactará la aplicación del modelo desarrollado en los indicadores de ética en el IPN?

Metodología de enfoque de sistemas

Para el desarrollo del modelo se utilizó el enfoque de sistemas: Es necesario observar al sistema educativo como un sistema integral. Sistema se define de acuerdo a Bertalanffy (1986) como “un conjunto de elementos en interacción” que nos permite tener una visión amplia del problema a resolver. El empleo de la filosofía de la ciencia de sistemas, como una forma diferente de proponer soluciones eficaces a problemas por su naturaleza nos da la posibilidad

de comprender de manera integral el funcionamiento de un sistema determinado Wadsworth (1997) y así poder, en primera instancia, diferenciar sus partes y comprender sus relaciones, para posteriormente proponer una solución integral a una situación problema.

En el caso de sistemas de actividad humana, el sistema puede definirse como un conjunto de individuos con historia, mitos y reglas, que persiguen un fin común. Si realmente observamos a la educación como un sistema, debemos entender que diversos son los componentes que intervienen para lograr dar soluciones oportunas, efectivas e integrales. Damos soluciones con variedad, ya que la variedad sólo puede absorber y resolverse con variedad Beer (1990), considerando el entorno y a través de una reflexión se llega a la aplicación de la educación con variedad como se muestra en la figura 4.

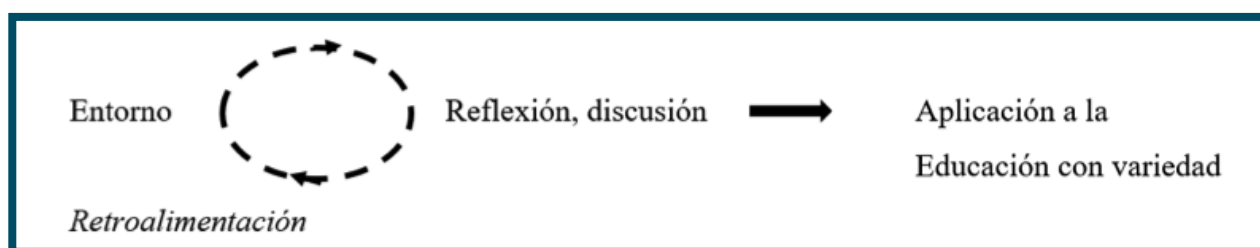


Fig. 4. Adaptación continua de la educación con variedad

Fuente: Elaboración propia

En el presente trabajo se plantea el empleo del enfoque de sistemas, ante la necesidad de proponer una solución a un problema de carácter social y de implicaciones globales, con múltiples variables endógenas, exógenas y sus interrelaciones, lo que le caracteriza como un problema complejo.

El sistema que se estudia está clasificado como **pluralista-sistémico**, donde los intereses de alumnos, docentes y directivos, son diferentes entre sí, al tener diversas prioridades en cuanto a su preparación de aquellos y en general al término educación.

Así mismo se le considera como un **sistema abierto** debido a que posee un entorno, con quien intercambia materia-energía pero sobre todo información. Es **abstracto o conceptual**, ya que sus elementos son intangibles, y por otro lado, tiene elementos concretos que desarrollan la acción. **Es un sistema viviente y social organizado**. Por lo anterior, nos enfrentamos a un sistema complejo y de propiedades emergentes, lo que justifica el empleo

de la Metodología de Sistemas Suaves (MSS) de Peter Checkland por el tema de la complejidad social.

Metodología de sistemas suaves de Peter Checkland

La Metodología de los Sistemas Suaves (MSS) es un modo organizado de tratar las situaciones problema de carácter social; su orientación es hacia la acción.

Las fases de la metodología se muestran en la figura 5:

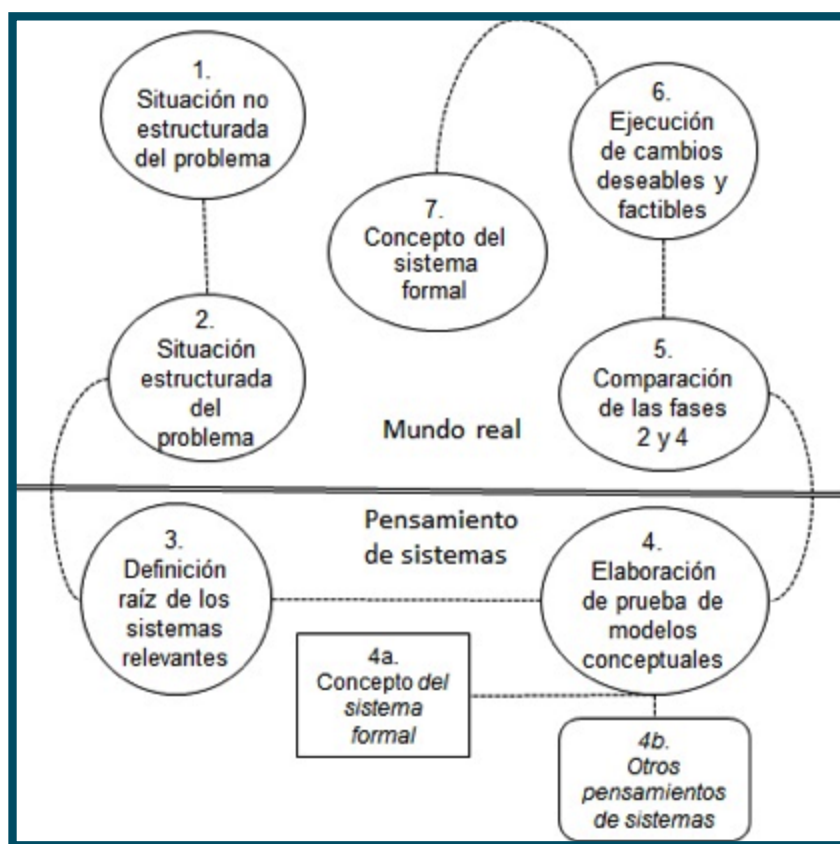


Fig. 5. Esquema de la Metodología de los Sistemas Suaves
Fuente: Checkland (1990) pág.188.

Como se mencionó en el párrafo anterior, la Metodología de los Sistemas Suaves (MSS) es un modo organizado de tratar las situaciones problema de carácter social; su orientación es hacia la acción. La naturaleza de una situación-problema compleja, se debe a que se encuentra en constante cambio y su percepción difiere de un observador a otro. Checkland (1990).

La MSS es un proceso abierto que consta de siete principios o pasos básicos, sin principio ni fin, lo que permite emplear toda la metodología o algunas de sus fases. Una de sus grandes ventajas es que permite la retroalimentación o interacción entre sus componentes.

Definida la problemática (Paso 1), en la Tabla 1 se observa como parte del paso 5, la situación estructurada del problema (Paso 2) y los cambios que se esperarían al aplicar un modelo educativo que modifique las variables identificadas.

Tabla 1. Comparación de problemas y aplicación del Modelo

Situación actual problemática	Aplicación de modelos
Crisis en todos los sistemas debido a crisis de valores = contravalores	Replanteamiento de valores como fundamentos de todo actuar y fundamento de la sustentabilidad
Falta de integración horizontal, vertical y transversal en la educación.	Integración transversal
Enfoque monodisciplinario	Enfoque multidisciplinario y sistémico
Pobre enfoque humanístico	Enfoque sistémico rico en humanidades y otras disciplinas
Falta de métodos de implementación en la parte actitudinal-valoral	Modelos educativos actitudinales-valorales
Falta de renovación de contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber	Contenidos actualizados, mayor capacidad de alcance
Ausencia de enfoque sistémico para la sustentabilidad	Enfoque sistémico actualizándose y retroalimentándose
Profesores poco capacitados en Ética y sustentabilidad	Profesores capacitados y altamente competentes en Ética y Sustentabilidad
Falta de comprensión de los sistemas involucrados.	Nombramiento y comprensión de sistemas relevantes
Falta de transdisciplinareidad y participación conjunta.	Transdisciplinareidad y acción participativa
Ausencia de enfoque en sustentabilidad	Enfoque en sustentabilidad
Transmisión de información deficiente y dañina	Aplicación del modelo usando TIC's
Alcance pobre de la educación	Mayor alcance con aplicación de nuevas tecnologías

Continuando con la aplicación y desarrollo de la metodología de Checkland, el paso 3 nos indica la identificación y obtención de los sistemas relevantes que se describen a continuación:

Sistema educativo

Sistema que forma parte de un sistema global responsable de resolver las necesidades de la sociedad y del país.

Dentro del Sistema País (Sistema de Interés) tenemos diferentes sistemas que se encuentran en crisis. El sistema fundamental en esta investigación es el educativo, específicamente en la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica (ICE), que se imparte en la ESIME Zacatenco, del IPN. Se observa en la Figura 6 que los diferentes sistemas influyen en el sistema que nos atañe.

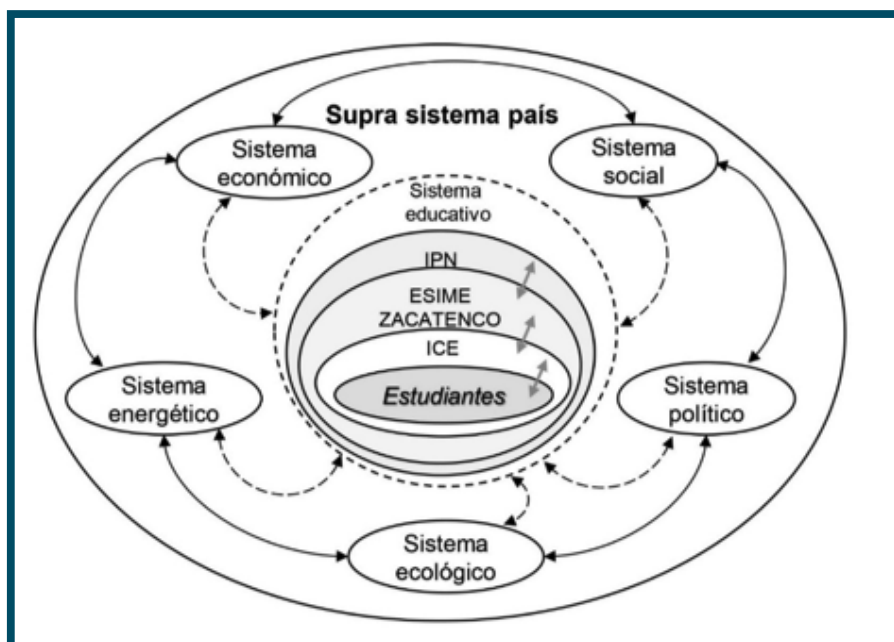


Fig. 6. Modelo de sistema educativo involucrado.

Fuente: Elaboración propia

Sistema individuo alumno

Conjunto sistémico de influencias en el individuo sobre la formación de su propio sistema de valores.

Cuando el estudiante ingresa a la institución, viene con un determinado grado de motivación, con ciertos valores éticos; los cuales están determinados por diversos factores-variables a nivel individual y que dependen del contexto geográfico, social y cultural donde se ha

desarrollado; a estos factores se les considera como variables de influencia a nivel individual, siendo principalmente los que se muestran en la figura 7:



Fig. 7. Influencias individuales en formación de valores.

Fuente: Elaboración propia

Como influencias del entorno en el desarrollo del individuo, también se pueden añadir: Normas sociales y legales, ciencia, perspectivas ideológicas, filosóficas y valores heredados, tecnología, cultura; además de la influencia de los sistemas citados anteriormente: económico, ecológico, político, social, energético.

Sistema razonamientos, creencias, acciones

Sistema que nos ayuda a comprender la fuente de las acciones

Uno de los fundamentos del modelo propuesto es incidir en el sistema de razonamientos y creencias del individuo para lograr un cambio de actitudes y por ende de acciones, como se muestra en la figura 8.

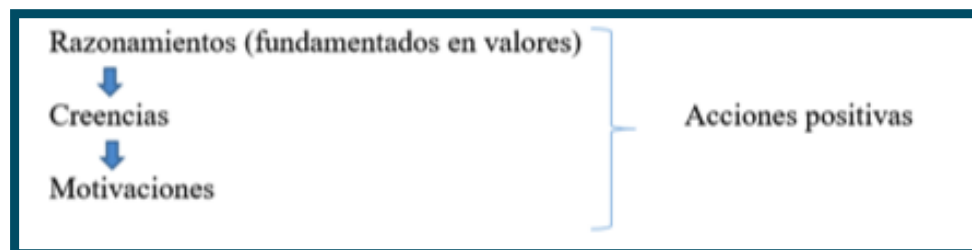


Fig. 8. Generación de acciones positivas

Fuente: Elaboración Propia

Resultados

Definición de arquetipos morales

Aplicando la metodología de Checkland se contempla de una forma más integral el problema y su solución. Se identifican las diferentes variables, derivados del análisis y síntesis de los sistemas en crisis cuyo origen es una crisis de valores González (2002), reflejados en contravalores; se añaden en una columna los valores que contrarrestan la problemática y conforman las variables. Los valores son la base de la sustentabilidad y educación de calidad, así como el encuentro de las condiciones necesarias para que los individuos cuiden de sí y ayuden a otros e incluso se preocupen por el medio ambiente y la humanidad en general, de lo cual se deducen 4 sistemas (S) relevantes o variables: (S1) Honestidad, (S2) Servicio, (S3) Responsabilidad y (S4) Justicia.

En la figura 9 se muestra la definición de las variables y su funcionamiento sistémico dentro de la problemática.

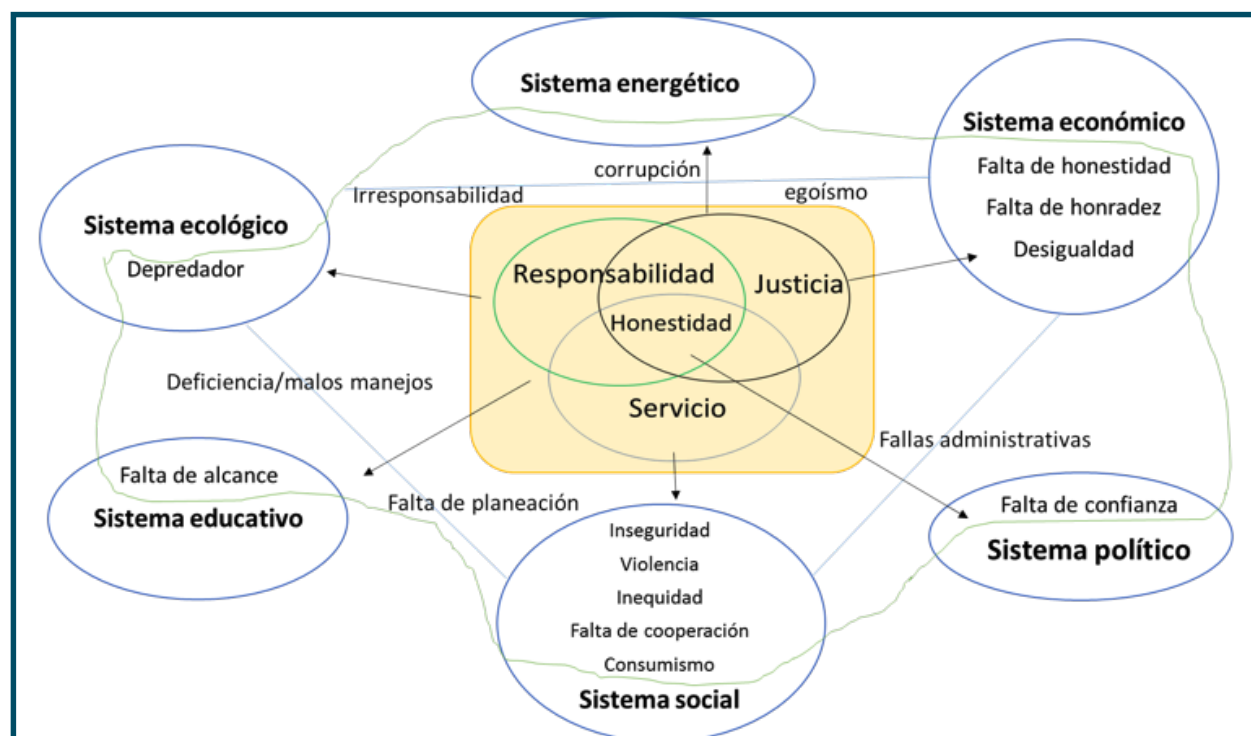


Fig. 9. Variables y problemática
Fuente: Elaboración propia

Modelo propuesto

Integrando el marco teórico, la síntesis de la problemática, los sistemas involucrados, los valores y contravalores, y empleando la metodología de Checkland, paso 4, se diseñó el siguiente modelo (Fig. 10):

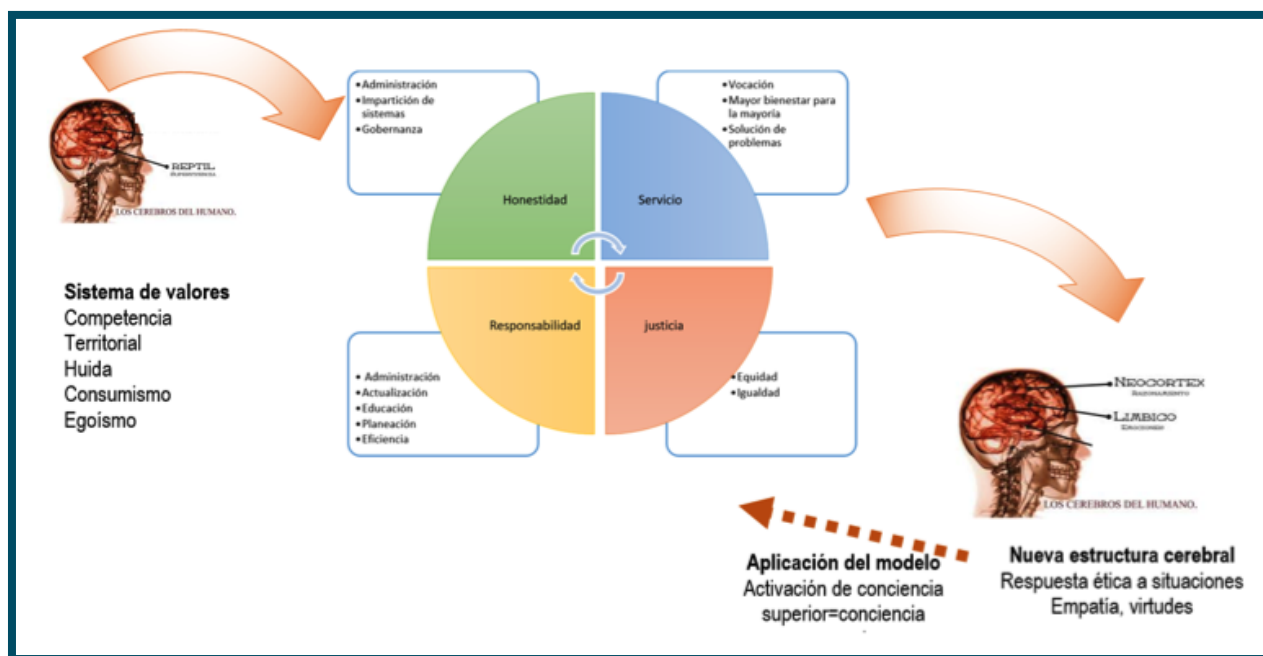


Fig. 10. Modelo de Sistema Axiológico propuesto

Fuente: Elaboración propia

La siguiente etapa consiste en desarrollar un instrumento de medición de estas variables para aplicarlo a los estudiantes y jerarquizar el grado de cumplimiento de estos valores.

Investigación diagnóstica de campo (empírica)

Con base en el modelo diseñado que integra los valores identificados, se diseñó una encuesta diagnóstica para conocer la situación real. Se implementó un estudio de campo no experimental, mediante la aplicación de un instrumento de investigación para obtener la información de las variables. El estudio es descriptivo debido a que se examinan las variables.

El instrumento se diseñó para medir actitudes, predisposiciones individuales a actuar de cierta manera en contextos sociales específicos, es decir, actuar en favor o en contra de personas, organizaciones, objetos, etc., para medir actitudes y/o acciones éticas y sustentables.

El instrumento de medición es una encuesta de 20 reactivos que miden las 4 variables: Honestidad, Responsabilidad, Servicio y Justicia, con una escala Likert, con valores de 1 a 5, donde 5 es una respuesta favorable: Totalmente de acuerdo; 4 De acuerdo; 3 Ni de acuerdo ni desacuerdo; 2 En desacuerdo; y 1 Totalmente en desacuerdo.

Con un universo de 462 alumnos, de 11 grupos, que cursan el mismo semestre de humanidades, con un nivel de confianza de 90%, un error máximo de estimación de 10% y una p. (proporción de individuos que poseen la característica de estudio) de 0.5, aplicando la fórmula, se obtuvo la muestra de 59 Para ajustar se eligieron 3 grupos diferentes dando un total de 54 alumnos.

Fórmula empleada	
$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$	$\text{donde: } n_0 = p^*(1-p)^* \left[\frac{Z(1-\frac{\alpha}{2})}{d} \right]^2$

Así mismo, se realizó una encuesta piloto de manera aleatoria con el fin de verificar que las preguntas fueran entendidas por los alumnos.

Para la validación del instrumento se utilizó el software SPSS de IBM, con la prueba de fiabilidad de Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de: **0.695** $\cong$ **0.7**, el cual garantiza la validez del instrumento de investigación.

La encuesta diagnóstica aleatoria se aplicó de forma impresa a 54 alumnos de ESIME Zacatenco, del IPN, a inicios del 2º semestre del 2015. Para analizar la información se utilizó el programa SPSS, de IBM, para el procesamiento de datos y con el fin de obtener la estadística descriptiva, como se muestra en la tabla 3. En dicha tabla (3), se exponen además los items del instrumento de investigación y las variables que representan. Se expone también una estadística descriptiva que muestra la media del item, la desviación estándar del item y a la extrema derecha, la media de los items que integran la variable.

Obteniendo así el resumen de medias:

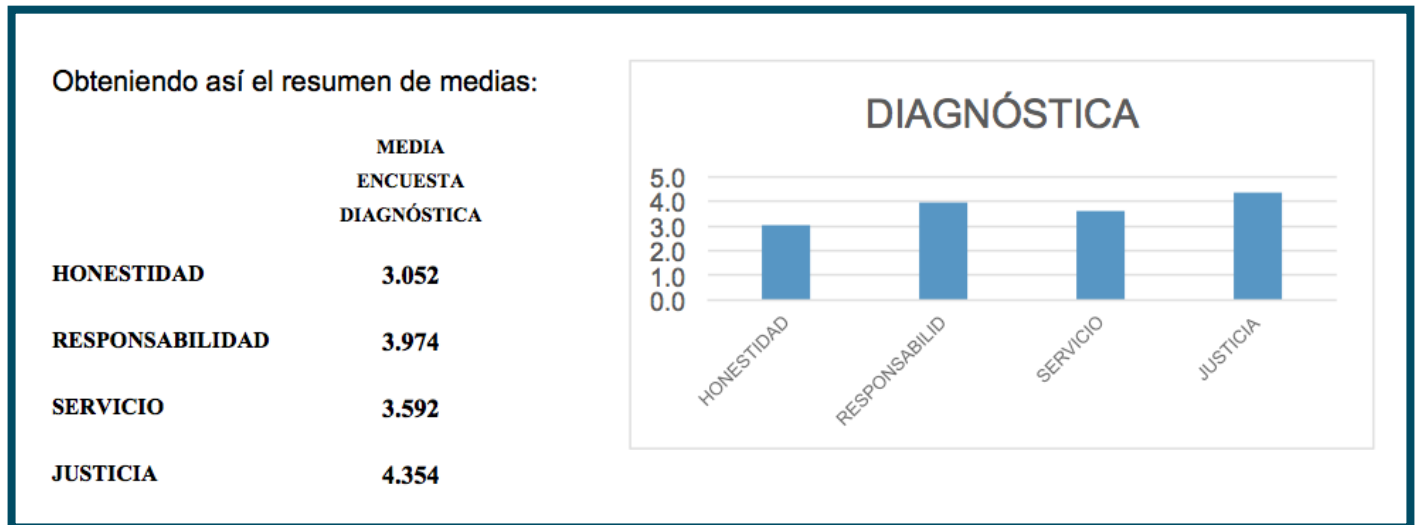


Fig. 11. Gráfica de resultados, medias de encuesta diagnóstica.
Fuente: Elaboración propia

Interpretación de resultados

Observamos que dentro de las 4 variables: Honestidad, Responsabilidad, Servicio y Justicia, la variable **Honestidad** tiene la ponderación menor con una media de **3.1**, lo que refleja una respuesta neutra, y muestra un aspecto negativo para considerarlo arraigado en esta investigación, ya que un valor se tiene o no se tiene, no se pueden obtener valores medios. La variable **Servicio** tiene una media de **3.6**, lo que tampoco es favorable. La variable **Responsabilidad** presenta una media de **4.0** y la variable **Justicia** **4.4**, lo cual representan un aspecto más favorable en relación con las variables anteriores, lo cual significa que estos valores tienen mayor presencia en la vida de los alumnos.

Por lo tanto es en las variables de **Honestidad** y **Servicio** en las que se debe incidir implementando el modelo diseñado en este trabajo, con el fin de mejorar la formación moral de los estudiantes y la calidad educativa.

Finalmente, se propone que las 4 variables sean consideradas en el modelo educativo, ya que, como se mencionó, éstas se tienen o no se tienen y, debido a que son sistémicas, se involucran unas con otras.

Aportaciones

Conocimiento y análisis del estado actual, se establecieron los sistemas relevantes que dan vida al modelo propuesto. Se desarrolló el modelo de sustentabilidad, y un modelo de sistema axiológico que incluye estas cuatro variables a modificar para que sean integradas en las actividades del cerebro prefrontal como resultado de una reprogramación de valores éticos en los estudiantes.

Se propone privilegiar una enseñanza transversal con contenido más humanístico apoyada en contenidos actitudinales-valorales, así como una mejor comprensión de los sistemas involucrados, con el fin de lograr una franca mejoría en las variables consideradas, en el sentido de que los estudiantes reconsideren la ética y la responsabilidad mediante acciones morales positivas. Se observa que hay gran oportunidad de trabajo de investigación en esa área.

Conclusiones

El modelo propone la adquisición de valores, mediante la aplicación de un enfoque sistémico, ético y sustentable, con lo cual es posible llevar a cabo modificaciones deseables en el sistema de valores.

Se observa que las variables a considerar como arquetipos éticos son: honestidad, servicio, responsabilidad y justicia, como resultado de la aplicación del enfoque de sistemas.

La honestidad es la variable con ponderación más baja, seguida del servicio, por lo que se debe poner mayor atención en el papel que juegan en el modelo, dado que esto debe contribuir a la solución de la problemática.

Se observa, además, la necesidad de permear a toda la institución y al sistema educativo la importancia y formación de valores para que realmente exista un cambio sustancial.

Recomendaciones

Se recomienda la aplicación del Modelo propuesto por su carácter integral mediante estrategias didácticas en caminadas a mejorar la práctica de los valores en la vida cotidiana de los alumnos. De tal forma que en una segunda aplicación del instrumento de investigación al grupo de control, se denote el cambio positivo de actitudes en los alumnos.

Este es un estudio que busca motivar a futuras investigaciones sobre formación de valores y ética en el aula, y sobre el cambio de estructura en las conexiones de la corteza cerebral mediante la aplicación de modelos sistémicos que incorporen las tendencias e investigaciones innovadoras en las cuatro áreas de conocimiento del IPN.

Se propone que para obtener resultados más significativos se aplique el Modelo de Sistema Viable de Stafford Beer como una alternativa más completa de implementación sistémica a nivel institucional

Referencias bibliográficas

- Ackoff, R. (1995) *Planeación de la Empresa del Futuro*, México: Ed. Limusa.
- Bandura, A. (2002) Environmental sustainability by sociocognitive deceleration of population growth. En P. Schuck & P.W. Shultz (Eds.) *Psychology of Sustainable Development*. Norwell, Massachusetts: Kluwer.
- Beer S. (1990) Video, *The Intelligent Organization*, Part 1. Marzo. Monterrey: Tec de Monterrey. Proporcionado por Livas Cantú, J.
- Bertalanffy, L.V. (1986), *Teoría General de Sistemas*. México: FCE.
- Checkland, P. & Scholes J. (1990) *Soft systems methodology in action*. Chichester: Wiley.
- CNN en español (2015) *En 2013 necesitaremos 2 planetas para sobrevivir*, (En línea), <http://cnnespanol.cnn.com/2012/05/16/en-2030-necesitaremos-dos-planetas-para-vivir/#0>, 16-mayo-2012 12:58. Consultado: noviembre 2015
- Corral, V. (2012) *Psicología de la sustentabilidad*. México: Trillas,
- De la Fuente, J.R. (2013) México vive su peor crisis educativa. *Revista Variopinto*, (En línea), <http://revistavariopinto.com/nota.php?id=252#.U3zIcNJ5OSo>, 2013.
- Di Castro, E. (2011) *La justicia en un mundo globalizado*, ponencia en “Quinto congreso internacional sobre ética, Gobernanza y Desarrollo”.
- Díaz Barriga, F. y Rojas G. (1999) *El aprendizaje de diversos contenidos curriculares, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw Hill.

- Dispenza, J. (2012), *Deja de ser tú, La mente crea la realidad*, Barcelona: Urano, 2012.
- Ehrlich, P. & Ehrlich, A. (2004) *One with Niniveh*. Politics, Consumption and the Human Future. Washington, DC: Island Pres.
- Espinosa, A., Walker, J. (2012) Complexity Management in practice: A Viable System Model intervention in an Irish eco-community. *European Journal of Operational Research*. 225. 2012.
- Gil G. (2012) *Dinero en Imagen*, 23 de Octubre de 2012, <http://www.dineroenimagen.com/2012-10-23/9367>
- Gómez G. (2002), *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, 2ª ed., 2ª reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica.
- González, J (2002) *El poder del eros*. México: Paidós.
- <http://www.cnnexpansion.com/economia/2014/05/07/economia-mexicana-en-fase-de-rece-sion>. Consultado: marzo 2014.
- IPN (2004) *Un Nuevo Modelo Educativo Para El Ipn*, México: IPN, Dirección de publicaciones.
- MacLean, P. (1990) The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions. Nueva York: Planum Press, 1990.
- Moctezuma, E. (2014) ¿Hasta cuándo México? *El Universal*, p. A 21. 07-03-2014.
- Montalvo, T. (2013) México, el peor de la OCDE en educación (2013), *Animal Político*, (En línea), <http://www.animalpolitico.com/2013/12/mexico-el-peor-de-la-ocde-en-ma-tematicas-lectura-y-ciencias/#axzz32Mk9WV7n>. Consultando: abril 2014.
- Oskamp, S. (2000) A sustainable future for Humanity? *American Psychologist*, 55, 496-508, 2000.
- Patiño, J. (2006) *Modelo sistémico de planeación para la educación superior en el IPN*, Disertación Doctoral, Ciudad de México, México: Instituto Politécnico Nacional.
- Periódico Reforma (2017) *Conectividad en México*, viernes 4 de nov 2016, (En línea) kiosco. jet/Mx/2016_11_04/np/mx_reforma.html. Consultado en febrero 2017

UNAM (2014) *Investigación y Desarrollo ID, Cae poder adquisitivo 77.79% en México*, según estudio de la UNAM, tomado de El Universal, Miguel Ángel Pallares Gómez 30 de abril 2014. (En línea), <http://www.invdes.com.mx/ciencia-mobil/4452-cae-poder-adquisitivo-77-79-en-mexico-segun-estudio-de-la-unam>, visitado el 15 de mayo 2014.

UNESCO. (2013) *Enfoques estratégicos sobre las TICS en la educación en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe OREALC/ UNESCO, Santiago, Chile.

Wadsworth, J. (1997) *Análisis de sistemas de producción animal, Tomo 1: Las Bases conceptuales*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación: Roma, FAO.

La educación como una vía para la mejora social

Álvarez Márquez Dayanara
Álvarez Márquez Jesús

Resumen

Desde tiempo remoto hasta ahora la educación es y será una de las herramientas primordiales para el desarrollo del ser humano, contribuyendo a formar ciudadanos autónomos, con valores y principios humanistas y socialistas para que sean capaces de enfrentar todos los retos que se les presente en la vida.

Por ello, en el presente trabajo se da a conocer la importancia que tiene una educación emancipadora, resaltando que su objetivo es lograr que cada individuo logre ser una persona crítica y reflexiva, que sea capaz de formarse a sí misma en su interior y creando su conciencia de lucha por transformar la realidad y liberarse de la opresión tratando de hacer conciencia de la realidad para luchar por su emancipación.

El texto que se presenta a continuación, hace un recorrido por las principales ideas que Henry Giroux que presenta en su libro Sociedad, cultura y educación (1998), con su pedagogía crítica apunta a que la escuela tiene que ser: algo más, un lugar donde se pueda desarrollar la transformación del ser humano, volviéndose un ser crítico ante las circunstancias de su entorno, un lugar donde sea equitativo sin distinción por raza y cultura.

Palabras clave: Educación, sociedad, ser crítico.

Desarrollo

La educación vista desde un punto crítico, tiene el objetivo general que persiguen los ejes del conocimiento: aprender, criticar y pensar. Es por ello que las metodologías de los programas que se impartan en las escuelas deben ser abiertas, dinámicas, permitiendo abordar contenidos a través de las problemáticas reales.

Giroux se desarrolló con base a las diferencias que sufrían las etnias y minorías de los estadounidenses. Comenzando de ahí sus escritos entre los años 50, 60 y 70 sobre la educación, en su teoría Giroux hace una crítica, en la forma de enseñanza que se da en las escuelas

tradicionalistas, impidiendo el desarrollo del razonamiento de los alumnos que no se les enseña para aprender a entender el mundo y darle un sentido crítico y reflexivo. Así que propuso que en los salones tenga un ambiente en el cual el alumno sea participativo, humano, tolerante, en donde haya respeto y que las diferentes culturas no se consideren deficientes, sus historias, experiencias y conocimientos entre los estudiantes que con frecuencias pasan a ser ignoradas.

Esta teoría educativa surge con el fin de satisfacer ciertas necesidades que se presentan a diario y pasan desapercibidas, por ello propuso una serie de características que servirán para la vida cotidiana.

Una cuestión importante que se debe analizar es la educación. ¿Por qué la educación debe ser analizada? Porque es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de las personas y sociedades además contribuye al desarrollo integral del ser humano para crear seres pensantes, críticos y analíticos.

¿Qué es la educación?

Según Giroux (1998:42) “La educación es la transformación social en beneficio de los más débiles. La educación debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad”.



La categoría que aborda Henry Giroux pretende generalizar la educación para que haya equidad sin discriminar razas y culturas para ello propuso la teoría crítica, esta teoría va encaminada con los grupos marginados, tenía un propósito al presentar su pedagogía crítica, con el fin de que el niño sea un ser crítico y reflexivo, así se podía formar su propia autoconciencia para lograr una construcción de significados apoyándose de sus experiencias personales. Él no quería alumnos aislados de su sociedad sino por el contrario que fueran alumnos sociables.

La educación no puede ser ajena al dolor y a las desigualdades que están presentes en el mundo. De hecho, es una de las herramientas más eficaces para luchar contra la pobreza, las clases sociales y la injusticia, ofreciendo un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas, capaces de dar respuestas éticas a estos desafíos.

La formación de seres críticos aparece como una propuesta alternativa formulada y difundida por autores tales como Paulo Freire y Henry Giroux, pretendiendo provocar transformaciones en la sociedad.

Según Giroux (1998:90) La educación es la que formar ciudadanos con valores y principios humanistas y socialistas, trata de lograr la transformación del hombre para convertirlo en un nuevo hombre, un hombre con valores de cooperación, solidaridad y respeto desde sus cimientos.

El concepto de Giroux es un por demás acertado, ya que la educación siempre debe de buscar lo mejor para los ciudadanos, proporcionándoles todas las herramientas necesarias para que logren ser personas exitosas. En efecto, la educación debe de considerar todo lo que sucede en el contexto social, para de ello partir y saber cómo se debe formar a los estudiantes y que a su vez puedan enfrentarse a todo lo que se les presente en la vida, creándoles conciencia para que sean seres autónomos y críticos.

¿Cuál es la teoría crítica?

De acuerdo con Giroux (1998:15) Nace la propuesta de la teoría crítica a través de la práctica, para que los estudiantes alcancen una conciencia crítica dentro de su contexto social.

Estoy de acuerdo con la definición tomada por Giroux, pues la educación se caracteriza por ser una necesidad para la formación de la autoconciencia y lograr crear un proceso

de construcción de significados apoyados en experiencias personales; la educación es una herramienta primordial para el ser humano, pues de ella depende encajar en ciertos contextos sociales ajenos al nuestro, la educación busca también la autonomía.

Es cierto que la educación va encaminada a tener conocimientos, hábitos y comportamientos críticos frente a la sociedad, por ello hago hincapié en la categoría tomada por Giroux donde aborda la teoría crítica, ya que esta va dirigida a la transformación social en beneficio de los más débiles permitiéndoles a los profesores, y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la auto superación.

¿Por qué es importante la educación crítica?

Porque propone que el niño alcance conciencia crítica en su sociedad, cabe mencionar también que los individuos piensan y actúan de ciertas maneras de acuerdo al entorno en el que viven. Nuestra sociedad educa de manera indirecta o directa, pero se aprende de acuerdo al contexto.

Es necesaria la formación de autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales para así mismo encaminar a la transformación social en beneficios de los débiles.

Un profesor debe tener la capacidad para identificar las debilidades y potenciar las capacidades de sus alumnos de tal forma que estas sean la base para la auto superación. Por otro lado es importante resaltar que el profesor debe tomar un papel neutral en donde el aprendizaje es recíproco, al alumno no juega un papel de pasividad, por lo contrario toma postura activa y por tanto el alumno es capaz de cuestionar al profesor y de expresar sus ideas, emociones y experiencias.

Esta teoría tiene una inclinación práctica hacia el cambio social y a alcanzar la emancipación, por ello cuestiona el papel que juegan los medios de comunicación dentro de la sociedad ya que el único objetivo de estos aparatos ideológicos tiene el mero propósito de evitar analizar el mundo.

La teoría crítica parte de dos conceptos fundamentales

1. La formación de seres autónomos, que sean pensantes y no manipulables, seres críticos para que puedan tomar una postura crítica frente a la sociedad y se eliminen las clases sociales.

2. Promover compromisos con formas de aprendizaje y acción en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, con centro en el auto fortalecimiento y en la transformación social.

Giroux propone que los docentes puedan adquirir la categoría de intelectuales transformativos para lograr que “lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico”, lo que significa insertar la enseñanza directamente en la esfera política, en tanto representa una lucha por la determinación de significado en un contexto de relaciones de poder, y utilizar una forma de pedagogía que involucre intereses políticos de naturaleza liberadora.

Todo esto se puede lograr apostándole a una educación emancipadora, para lo cual es importante que se involucren todas las partes que forman parte del proceso educativo, algunos autores la llaman comunidad educativa.

Se puede entender como escuela, la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la institución. Crespillo (2010).

Una de las características más común es que siempre cumplen un rol iniciador de la persona en el ámbito escolar, académico y educativo.

Es importante mencionar que, para Freire sería agradable que en una institución se obtuvieran personas críticas, para esto cada actor debe tomar un papel profesional, para poder crear una sociedad y una visión más crítica, y de esta manera poder llamarnos razón o actitud crítica (asumir roles, analizar y tener un buen hábito de leer).

Es por ello que se señalaran los actores principales que tiene que realizar esta tarea.

Un actor es todo individuo que interviene en los procesos educativos, cumpliendo funciones que generan procesos de enseñanza aprendizaje, ya sea en calidad de educando como educador. Gallardo (2011).

Los actores principales que intervienen en la práctica educativa son: Alumnos, Maestros, Directores y Padres de familia.

Por este motivo es importante saber, cuál es el rol que desempeña cada uno de los actores en el campo educativo para formar personas críticas.

Alumnos: Debe ser participativo, reflexivo, que contextualicen con sus compañeros para enfrentarse a la sociedad, prácticos, humanos, tolerante y leer.

Maestros: Debe orientar al alumno, leer, saber más de la materia que van a impartir, lenguaje interdisciplinario (involucren en actividades como investigaciones).

Directores: Leer, observar y supervisa.

Padres de familia: Participación en la escuela, leer y, practicar lo aprendido en clase.

Es por eso que cada uno de los actores deben cumplir cada uno de los roles que les corresponden y ponerlos siempre y en todo momento en práctica, para poder acceder siempre a lo que queremos. Si estos roles que les pertenecen a cada actor no se llegan a trabajar, automáticamente nos convertimos en una sociedad analfabeta y sin cultura.

Le educación como medio para la emancipación es un trabajo en conjunto de maestros, estudiantes, padres de familia, organizaciones sociales y de quienes requerimos un cambio urgente en nuestro entorno.

Para trabajar los elementos de una educación emancipadora nosotros constatamos que se tiene que iniciar con alumnos y maestros para apostar a un tipo de formación que propicie el desarrollo de la conciencia crítica, es por ello, que diseñamos una propuesta para trabajar en los alumnos de nivel primaria en el proceso de desarrollo de habilidades críticas, analíticas y reflexivas.

Dadas las características de lo que se pretende desarrollar, sugerimos trabajar la materia de educación cívica y ética en alumnos de formación básica de quinto y sexto grado de primaria para alcanzar la emancipación.

Tema: conociendo e identificando los valores

Fecha: 8-12-2017. **Tiempo:** 90 minutos

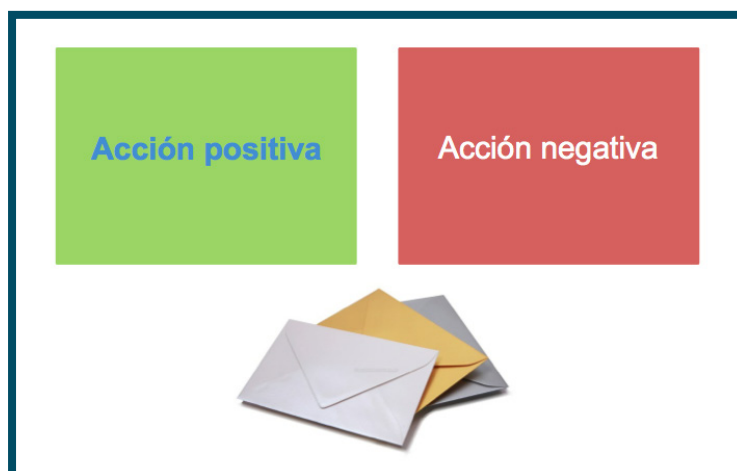
Objetivo: Identificar los desafíos para el desarrollo y el bienestar colectivo, a través de imágenes de acciones que se desempeñan diariamente, para el fomento de valores morales en niños de educación básica de quinto y sexto grado de primaria.

Materiales: Sobres de hojas tamaño carta, imágenes impresas de acciones negativas y positivas, cartulina, pintar rones y pegamento en barra.

Reglas: El niño debe levantar la mano para hablar y respete las opiniones de sus compañeros y tomar con seriedad la actividad.

Procedimientos

Antes: Se colocaran en el pizarrón dos cartulinas escritas, en una se pondrá la palabra “acción positiva” y en la otra “acción negativa”, posteriormente se le entregara a cada alumno un sobre con una imagen dentro que describirá acciones que se realizan de maneras cotidianas tanto positivas como negativas.



Durante: El alumno abrirá el sobre que se le entrego, sacará la imagen y dependiendo la acción que describa la colocara en la cartulina que crea correspondiente según su criterio, de acuerdo con su nivel de conciencia explicará con sus propias palabras la descripción que presenta la imagen y el por qué la colocación de ella en acción positiva o negativa, la actividad se repetirá hasta que se agoten los sobres.



Después: Identificar que todos los sobres se hayan agotado y que el número de imágenes impresas estén colocadas en la cartulina correspondiente; posteriormente se realizará una retroalimentación tomando en cuenta las acciones positivas y negativas.

Posibles variantes: Decirles a los niños y adolescentes cómo deben pensar o actuar no resulta efectivo. Por eso, esta dinámica que puede generar debate, ofrecerá mejores resultados.

Justificación: En esta actividad se pretende que el niño desarrolle conciencia moral en su entorno, tanto social, familiar y académico. Los valores son indispensables para intervenir explícitamente en la formación cívica y ética de los educandos, no sólo cuando se traten específicamente estas cuestiones, sino, sobre todo, durante el proceso mismo de enseñanza, en las relaciones cotidianas de los alumnos.

Flexibilización de los contenidos: La actividad que se realizará se vinculara de manera directa con los contenidos de la materia de Formación Cívica y Ética, no olvidando que el objetivo principal es conocer los valores y hacerlos propios.

Evaluación: Esta actividad fomentará en los alumnos los valores morales para que sea capaz de formarse con integridad.

Para fortalecer los valores no sólo basta con que constantemente se les forme a los alumnos la necesidad de actuar correctamente y mantener una conducta adecuada ante las demás

personas, es necesario además motivar a los educandos por el estudio, prepararlos para la vida, para el trabajo, para el cambio y la transformación.

Conclusión

En la actualidad nuestra sociedad ha tenido cambios que impactan en la formación de los seres humanos, la educación resulta la herramienta más valiosa e importante para todos los individuos; ya que una educación con carácter socializador tiene un gran poder.

Si bien es cierto que siempre se ha estado en continua lucha por eliminar las clases sociales que han marcado al mundo. El hecho de trabajar la educación como medio para la emancipación resulta una idea muy acertada, porque gracias a ello se puede comenzar primeramente con la transformación del ser humano, formándolos como seres críticos y autónomos, para después apostarle a una transformación social.

Referencias bibliográficas

Freire, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Paidós.

Giroux, H., & McLaren, Peter. (Diciembre 1998). *Sociedad, cultura y educación*. España: Casadellibro.com.

Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1990. pp. 171-178.

Gonzáles, L. (2006). Pedagogía crítica de Henry Giroux. *Revista Electrónica de Educación*, 29, pp.83-87.

Rojas, J. (2015). Colmee. 2015, de Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional Sitio web: <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/14Actores.pdf>

UNAM. (2009). *Importancia de la educación para el desarrollo*. Mayo 23, 2017, de UNAM Sitio web: http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_00/Text/00_05a.html
<https://www.importancia.org/escuela.php>

Procesos de mediación de la enseñanza de las artes plásticas

Victoria Eugenia Morton Gómez

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo impulsar una conciencia pedagógica que contribuya a generar procesos de aprendizaje desde el desarrollo del pensamiento visual en docentes a través del contacto con el arte y la cultura. Los resultados de la investigación de corte cualitativo, se centran en algunas narrativas que se construyeron colectivamente por un grupo de docentes de secundaria en relación con a los recursos que desde su experiencia se involucran en los procesos de enseñanza–aprendizaje de las artes visuales.

Palabras clave: formación docente, educación artística en secundaria

Introducción

Esta investigación desarrolla un análisis de los procesos de significación que los docentes de artes visuales de nivel Secundaria del sistema de Educación Pública de México han elaborado sobre sus estrategias de enseñanza a través de en un proceso reflexivo generado a partir de un dispositivo de intervención que crea condiciones para que reconozcan sus prácticas de gestión cultural y de enseñanza de las artes visuales y las condiciones en las que realizan su enseñanza. En esta ponencia se presenta la estructura a la que llegan los profesores que participaron en este proceso, que consiste un reconocimiento de sus atinos metodológicos y logros en el aula y algunos lineamientos que expresan para un libro didáctico, los cuales las autoras desarrollan posteriormente y es publicado por el Instituto Nacional de Bellas Artes de México.

Marco teórico

Las distintas formas de entender los énfasis que deben imprimirse en los procesos formativos de educación artística, han sido influidas por distintas orientaciones teóricas que cobran sus características y personalidad propia en función de los valores que se le otorgan a las disciplinas artísticas al interior de la escuela, en la familia, en los grupos culturales y en

la sociedad. Cada una de estas orientaciones otorga un lugar distinto al docente y al tema de la enseñanza artística. En lo que se refiere a la construcción teórica sobre el tema de la enseñanza artística, se destacan actualmente enfoques como pragmatismo que recupera la noción de experiencia de la Pedagogía progresista de John Dewey, el enfoque de Educación por el Arte, el enfoque cognitivo, y el multicultural; cuyos conceptos han abonado el campo de la educación artística en nuestro país, y en particular ha sustentado la investigación que compartimos en esta ponencia.

La *Educación por el Arte* se propone vivificar la tesis de Platón sobre el arte como base de toda forma de educación natural y enaltecadora. Por lo tanto, su objetivo no es meramente la educación artística como tal, sino la formulación de una teoría que abarque todos los modos de expresión literaria y poética, al igual que la musical y auditiva. Constituye un enfoque integral de la realidad que, debería denominarse educación estética, es decir, la educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos (Read, 1991). La expresión desde esta perspectiva, al igual que la de Dewey (2008), no consiste solamente en dar salida a los sentimientos sino que supone trasladar un sentimiento, imagen o idea a cierto material, el cual una vez transformado se convierte en un medio de expresión. De los valiosos aportes del planteamiento de la *Educación por el arte* se han derivado importantes propuestas para el nivel escolar, las cuales plantean que la finalidad suprema de una educación auténtica es la educación del individuo en una sociedad libre.

La investigación que presentamos se centra en la creación de un espacio de reflexión para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, donde se crean las condiciones para que los docentes de secundaria, a quienes poco se les ha preguntado sobre su quehacer, recuperen su método de enseñanza de las artes. Partimos del supuesto de que las distintas maneras de acercamiento al pensamiento artístico pueden generar en niños y jóvenes oportunidades diversas para arribar al proceso de diferenciación de las cualidades de las obras artísticas creadas por la humanidad. Sabemos que las experiencias que se transitan en el aula no son las únicas y que existen otros procesos que inciden en la formación artística y en prácticas de enseñanza afortunadas o poco afortunadas. Pero es innegable que en el acercamiento a experiencias con obras artísticas, se establece una gama diversa de

relaciones, tanto para reconocer y representar las ideas, imágenes y sentimientos, como para traducir y expresar con los materiales de los lenguajes artísticos nuevas metáforas de lo que la obra comunica o de lo que se logra percibir de la misma.

La percepción, la sensibilización tanto como el hecho creativo exigen miles de interacciones entre las cualidades visuales que emergen a través de la manipulación de materiales y de las cuales se puede alcanzar un propósito artístico. Estos procesos al tratar con la visualización de las cualidades de los objetos, y al estar dirigida a la creación y control de las formas, el color, las texturas, en el caso de las artes visuales; viene a ser un modo de inteligencia que opera en el dominio de lo cualitativo, por lo tanto, podemos pensar en este tipo de actividad como inteligencia cualitativa.

La inteligencia cualitativa que se desarrolla a partir de la experiencia artística requiere del sujeto una atención a múltiples aspectos del entorno así como una preparación sensible para llegar a un proceso de interiorización y de percepción estética, que integre en una experiencia total las características culturales del fenómeno u objeto artístico con el cual se produce una interacción. De este modo, un camino para una verdadera comprensión del aprendizaje y la enseñanza artística ha sido la exploración de los aspectos productivo, crítico y cultural, o contextual, comunicativo y expresivo -ejes que se manejan en los planes y programas de artes en secundaria en nuestro país- de las obras plásticas y visuales. De ahí la importancia de analizar cómo los saberes de los docentes de artes visuales reflejan una gama de relaciones entre cultura visual, orientaciones relativas a la enseñanza artística y experiencias sedimentadas en las reflexiones sobre su trabajo en el aula. Por lo anterior el marco teórico incluye una amplia reflexión sobre el significado de cultura que sintetizaremos por razones de espacio.

Encontramos distintas perspectivas para explicar la noción de cultura, para algunos es predominante la noción de patrimonio como resultado de la actividad intelectual y artística del hombre (Efland, 1994). Bajo esta forma de ver la cultura, lo que se requiere en una sociedad es la conservación, la transmisión y la distribución. Desde una perspectiva cognitiva se entiende la cultura como algo que la organización es, por lo que su interés se centra en explicar los patrones que hacen posible la acción organizada. De acuerdo a la rama de la antropología cognitiva, la cultura es un sistema de conocimientos compartidos o un sistema de

conocimientos y creencias producto de una permanente producción intelectual y artística, por lo que interesa es participar en dicho proceso. La cultura entendida desde su acepción más amplia, desde una perspectiva más bien dinámica, nos lleva a plantearnos de qué manera el hombre se apropia de todo aquello creado socialmente así como de las formas en que accede a los bienes culturales, los que a su vez tendrá que recrear para continuar desarrollando todos los aspectos que constituyen la vida humana, a través de los conocimientos del arte y la ciencia con los cuales logrará cada individuo una integración de los espacios de la vida social; así, mediante un proceso de representación y reelaboración simbólica, se reorganizará la propia experiencia y se estimularán las capacidades creadoras de una colectividad.

Por lo anterior, se ha dicho que el arte descubre nuevos aspectos de la realidad; es un lenguaje por medio del cual el ser humano pretende comunicarse con los otros a través de una buena factura de sonidos, imágenes, etcétera, siendo así un fenómeno de la cultura. Por tanto, constituye, dentro de la misma, una esfera autónoma con sus fines y valores propios que se encuentra provista de resquicios por los cuales circula libremente un amplio movimiento de vaivén hacia otros dominios de la cultura y de la vida.

Bajo estas consideraciones algunos investigadores han planteado que para cumplir con la virtual función de la educación artística, es necesario promover, desde el ámbito educativo relaciones activas con la naturaleza, con los espectáculos, con las obras de arte y con la vida cotidiana, para suscitar una comprensión cada vez más rica de la realidad y desarrollar mejores condiciones para transformarla. Nosotros planteamos que además es necesario tomar conciencia de las prácticas, estilos de enseñanza, y de las mejores formas de promover aprendizajes; por eso diseñamos el dispositivo de intervención en la etapa del estudio que deseamos compartir en esta ponencia.

Metodología de la investigación

Estudio de corte cualitativo basado en un dispositivo de intervención para una entrevista colectiva.

El estudio tuvo varias etapas hasta la recuperación de las estrategias de enseñanza que los docentes consideraron afortunadas para enseñar artes visuales, en esta ponencia nos centraremos la descripción y resultados del dispositivo de reflexión y descubrimiento de los métodos de enseñanza de las artes visuales.

Este dispositivo consistió en un taller de intervención “Descubriendo mi método de enseñanza de las artes visuales” el cual se llevó a cabo en el Museo de Arte Moderno en el área de Servicios Educativos. Asistieron nueve docentes de secundaria técnica de diferentes delegaciones, cuatro hombres y cinco mujeres.

Una vez que se explicó en qué consistía el taller y por qué era importante reflexionar sobre las condiciones en las que se realiza la enseñanza de las artes visuales, los recursos que se requieren, el uso de materiales y la importancia de la definición de criterios en la selección de los materiales para atender los ejes de comunicación, apreciación y contextualización, tal y como se establece en los Planes y Programas de Secundaria, se realizó una actividad de integración con el uso de listones para propiciar un trabajo colectivo que permitiera reflexionar en torno a su rol en el proceso de enseñanza de las artes visuales, pero a su vez con el fin de reconocer cuáles son los recursos con los que cuenta y pone en juego en este proceso.

Al finalizar esta actividad se les explicó que esta tenía por objetivo ver cómo se realiza el trabajo en equipo y cómo nos relacionamos con quienes trabajamos, esto dio pauta para la siguiente actividad: *el rompecabezas* cuyos resultados permitieron descubrir algunos aspectos a los cuáles se les asigna un valor esencial por parte de los maestros.

Esta actividad propició una dinámica de trabajo en equipo -que según lo que expresan los docentes es poco usual- y que permitió la identificación de espacios y recursos con los que cuentan para realizar su trabajo. Es importante resaltar que uno de los espacios al que se le asignó un valor y una función importante fue al museo, sin embargo en el proceso de reconstrucción del método de enseñanza de artes visuales se observó una preocupación que se reitera, en relación a los materiales como si el mencionar la carencia de materiales reflejara necesidades de otra índole.

Durante la actividad se reflexionó acerca de los recursos más importantes para realizar el trabajo docente para la enseñanza de las artes visuales, luego el grupo las escribió en hojas de papel y posteriormente se ordenaron de acuerdo a la jerarquía que se les concede en el proceso de enseñanza aprendizaje de las artes plásticas y visuales.

Los docentes expresaron el valor de su papel como docentes de artes, a pesar de que dicen tener poco reconocimiento en sus centros escolares, hicieron énfasis en las diferencias entre el docente de artes en el sistema formal y en el no formal y llegaron a una primer con-

clusión: *que la labor docente rebasa el aula, y que el maestro de artes es más que un docente un gestor de la cultura que debe reflexionar sobre sus consumos y preferencias culturales*, la condición del dispositivo creó un nuevo sentido del trabajo de enseñanza de las artes como puede observarse en el siguiente apartado.

Resultados

Con esta conclusión el grupo fue ubicando, reconociendo e integrando como en piezas de rompecabezas, los recursos que consideran esenciales en la enseñanza de las artes, aún sin especificar tipos o características de materiales visuales, ni criterios de selección de los mismos, tema que se abordó en un siguiente momento de la aplicación de este dispositivo.

Los docentes dejaron impreso un panorama sobre los recursos con los que cuentan y las limitaciones que tienen para realizar su práctica docente se centraron en tres temática: los alumnos, la escuela (autoridades, colegas y directivos) y cuestiones personales y los materiales que refleja el cómo se viven por ser docentes de un contenido educativo poco valorado.

Es interesante la manera de focalizar su experiencia de enseñanza en carencias y dificultades tales como: materiales, ausencia de trabajo colegiado; la reiteración sobre los recursos, reflejó situaciones relativas a un descontento muy particular hacia prácticas autoritarias que ellos denomina “represoras y autoritarias” y de burocracia excesiva en los centros escolares: “las políticas y formas de evaluación entorpecen nuestra libertad y creatividad”, “el cómo somos evaluados afecta nuestra práctica”.

Otros aspectos que mencionaron están relacionados con la gestión escolar, es decir, el uso de materiales y la distribución de espacios, el número de alumnos en cada grupo y grado escolar. Algunos otros están relacionados con el ambiente laboral, como: identificación de “*mobbing*” y la función específica que el docente tiene frente a los otros docentes y al directivo, como “*punching bag*” o como organizador de eventos especiales (festivales, concursos) que comprometen la imagen hacia el exterior de la escuela y todo lo anterior deja en claro, por consecuencia directa, la distracción del papel de los docentes de sus funciones de enseñanza de las artes visuales como podemos observar en la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de las temáticas abordadas por los docentes en la entrevista colectiva.

YO, DOCENTE DE ARTES VISUALES			
Limitaciones		Recursos con que sí cuento	
ALUMNOS	Sociales (contexto familiar y social de los alumnos) Contexto familiar (alumnos) Apatía (de los alumnos y del maestro)	IMAGEN	Láminas Revistas Libros Copias Fotos
PERSONALES	Distancia geográfica (ubicación del centro de trabajo) Tiempo (sesiones, inversión a la cultura)	MATERIALES	Computadora Proyector Diapositivas
ESCUELA	Espacios (físicos) Económicas (no hay presupuestos) Falta de continuidad en grados y grupos Material "riesgoso" Grupos numerosos (saturados) Exceso de burocracia Políticas represivas y autoritarias	OTROS	Objetos cotidianos Museos Capacidad creativa e inventiva del docente Trabajos anteriores

Sobre la tercer temática abordada durante la entrevista grupal acerca de cuestiones personales los docentes mencionaron la compra de materiales que ellos efectúan para la realización de algunas actividades dentro de la escuela y que no se les rembolsa y la falta de tiempo, pero esta vez relacionado el traslado de su casa al lugar de trabajo, además esta falta de tiempo la relacionaron también con no poder crecer profesionalmente.

De los recursos con los que cuentan y que reconocen después del trabajo de integración con las actividades del dispositivo de intervención, es posible destacar dos tipos de recursos que suelen utilizar los docentes: la imagen, que retoman de materiales impresos, y muy pocos materiales en tercera dimensión. El argumento que expresan sobre esta ausencia de recursos tridimensionales es la “la falta de un espacio físico que facilite el manejo de materiales” y a “la peligrosidad” de algunos de ellos y “el uso inadecuado que los alumnos hacen de él”.

Otro recurso que mencionaron está directamente relacionado con los recursos tecnológicos para utilizar la imagen: proyector, computadora, pared blanca, en el caso de imágenes impresas utilizan libros, revistas, láminas. En muy pocas ocasiones pueden llevar a sus estudiantes a museos o espacios distintos al escolar.

Conclusiones

De este proceso sobre la discusión y referencias individuales de los docentes es posible identificar algunas características referidas a su práctica escolar para la enseñanza de las artes visuales:

- Está basada en la imagen, es el punto de partida del docente.
- Toman en cuenta la actitud de los alumnos para evaluar su desempeño y para identificar temáticas de interés de los alumnos para plantear actividades.
- Toman en cuenta el contexto social de los alumnos para decidir sobre el uso de materiales, actividades y temáticas
- Reducción de uso de materiales tridimensionales y aumento de material impreso: libros, revistas, láminas.
- Las mayores limitaciones desde la experiencia de los profesores están en el centro educativo: la escuela (directivos, colegas, autoridades)

Para cerrar nuestra contribución cabe destacar que después del proceso de integración con las actividades del dispositivo de intervención y el uso de algunas imágenes que propusimos los profesores empiezan a descubrir lo que llamamos *prácticas afortunadas* en las que recuperan la noción de recurso didáctico y refieren prácticas de enseñanza que involucran aspectos plásticos y visuales. Incluso al presentarles imágenes con alta densidad de aspectos visuales: color, composición, uso multidimensional del plano, movimiento, textura, diversidad temática, estilos, épocas, técnicas, historia y contextos culturales se observó una tendencia a clasificar las imágenes por su ubicación en los contenidos de los programas de secundaria. Este giro en su actitud, conciencia y expresión de *las prácticas afortunadas* se observó después de varios ejercicios del dispositivo de intervención en particular cuando concluyen un análisis de cómo se ubica el docente en procesos de gestión cultural en el sistema educativo y sobre todo cuando se les propusieron imágenes para su tratamiento didáctico.

Con este estudio hemos vislumbrado formas distintas de acompañamiento entre docentes y artistas para recuperar lo que entendemos con prácticas afortunadas para acercar a niños y jóvenes a la educación artística y en esta parte del camino hemos generado un material didáctico que se ha piloteado en varios espacios educativos y se encuentra como libro con el título: “Cómo enseñar artes visuales con imaginación” en el repositorio digital del Instituto Nacional de Bellas Artes de México nuestro país en: <http://hdl.handle.net/11271/472>.

Referencias bibliográficas

- Chalmers. (2004). *Educación artística multicultural*. España: Paidós
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición : la integración de las artes visuales en el currículum*. (A. Mata, Trad.) Barcelona, España : Octaedro.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona : Paidós.
- Morton, V. E. (2001). *Una aproximación de la educación artística*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

La interacción social en la organización colegializada del Consejo Técnico Escolar

Florentino Silva Becerra

Resumen

La presente, es una investigación *in situ*, el Consejo Técnico Escolar es el espacio que le da existencia, esta proyectó la pregunta: ¿Cuáles son las características de interacción entre docentes y directivos que reconstruyen la cotidianeidad en el espacio del trabajo de interacción colegiada? ¿Cuál es el significado que los docentes y directivos le atribuyen al espacio que los reúne para intercambiar ideas en torno a sus problemáticas escolares? Lo que examinó los siguientes objetivos: describir las interacciones en los Consejos Técnicos Escolares como una forma de operar el trabajo colegiado entre profesores y directivos, así como identificar sus concepciones que han construido como actores educativos de la organización escolar respecto a su participación colectiva. El método etnográfico, da sentido al sitio de interpretación, en el acercamiento a la realidad del grupo constituido en colegiado, teniendo resultados que emergen de la interacción colegiada donde se encuentra la construcción de la concepción de lo social constituido en las interacciones grupales generando un orden social en un ámbito específico, un ámbito local que imprime sus reglas que gobiernan en sus relaciones.

Palabras clave: concepción colegiada, representaciones sociales, relaciones diádicas, auto-concepto, y micropolítica.

Introducción

Abordar la temática de los Consejos Técnicos Escolares, para definir su identidad social a través de sus comportamientos, inmersos en los procesos de colegialidad ha generado nuevas rutas para la búsqueda de significados en este campo. Varios han sido los caminos en la investigación de explicaciones, para comprender lo que en la colegialidad de la interacción social se gesta en el espacio de los Consejos Técnicos Escolares, la construcción de significados, es establecida como código simbólico común de la cultura colectiva, enfoque donde se producen estas manifestaciones.

El sitio colegiado de los profesores y directivos, permite la construcción de una demarcación pletórica de pretensiones individuales, aduanas transitables para quienes sufragar la tarifa, abriendo una puerta complicada para impulsar el trabajo colectivo, gestándose así lo que los etnometodólogos llaman “producción local”; la acción situada en su espacio interactivo donde el intercambio de imágenes y lenguajes simbólicos fortalecen la identidad del grupo.

Este trabajo inició con la inquietud de buscar una explicación a las problemáticas presentadas en la conducción del trabajo colegiado entre profesores y directivos de una escuela secundaria pública, teniendo como fin: identificar el significado que los profesores y directivos le otorgan al trabajo colegiado desarrollado en el Consejo Técnico Escolar, espacio de interacción donde se construye su comportamiento social.

Objetivos

Describir las interacciones en los Consejos Técnicos Escolares como una forma de operar el trabajo colegiado entre profesores y directivos.

Identificar sus concepciones que han construido como actores educativos de la organización escolar respecto a su participación colectiva.

Enfoque teórico

Teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales, desde el enfoque de la psicología social, ha tenido gran difusión, que se ha consolidado como modelo para otras perspectivas teóricas que enfocan a los comportamientos sociales como su objeto de estudio.

Esta parte de la definición de representación social como un:

“Sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo...un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres se integran en grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación (Moscovici,1979)”.

En la teoría de las representaciones sociales sus orígenes teóricos manifiestan una separación entre representación colectiva, entendida como explicaciones de sentido común y marca la diferencia con la representación social manifestando que estas son: *Fenómenos específicos que se relacionan con una forma particular de entender y comunicar un modo que crea tanto la realidad como el sentido común* (Moscovici, 1979). La representación colectiva, establecida para las masas que en ciertos momentos se tornan irracionales y la representación social para los grupos en las organizaciones que tienen cultura propia y que la fortalecen con la convivencia.

Teoría de la identidad social

La Teoría de la Identidad Social -TIS- sus propuestas ha servido de estímulo a numerosas corrientes teóricas y ámbitos de estudio vinculados al comportamiento grupal en general y a las relaciones intergrupales en particular.

Pone énfasis al papel de la categorización social diciendo que esta no reduce a la sistematización y ordenación social, así como al cauce de la orientación de la acción. En la categorización social la persona no es únicamente el sujeto del proceso de categorización, sino también el objeto, en la medida que una persona se percibe a sí misma como miembro de determinado grupo social, *la categorización social es uno de los procesos básicos mediante los que se construye la identidad social* (Tajfel, 1978).

La identidad social no es únicamente el producto de la pertenencia a determinados grupos sociales, sino, sobre todo, de la comparación que la persona establece entre los grupos a los que pertenece y aquellos que les resulta ajenos. *La identidad social es entendida, como un mecanismo causal que determina las relaciones entre los grupos. Favoritismo y discriminación de sus miembros son una expresión de la necesidad que la persona tiene de reforzar su propia identidad.* (Tajfel, 1981).

Metodología

Fase I. Diseño de la investigación; este es un diseño microetnográfico particularista, minimalista, cíclico con la característica principal de su flexibilidad, las teorías que emergen paralelamente al análisis de los datos se usan para orientar la recolección de la nueva información.

Fase II. Tipo de investigación; el método etnográfico, da sentido al sitio de interpretación del espacio escolar, en el acercamiento a la realidad del grupo constituido en colegiado, pertenencia de los sujetos en identificados por las costumbres, creencias, prácticas sociales, rituales, conocimientos y demás comportamientos que constituyen su cultura escolar.

Fase III. Población y muestra; la población es el grupo de profesores y directivos que participan mes a mes en el Consejo Técnico Escolar, a nivel microetnográfico porque solo participa una escuela secundaria donde se focalizó el trabajo de campo, manifestado en las interacciones que se presentaron en el colegiado de una sola institución escolar.

Fase IV. Técnicas, métodos e instrumentos; la “participación” pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar adentro” del Consejo Técnico Escolar como espacio donde interacciona la muestra, la observación participante es el instrumento base de la etnografía, este de forma sistemática involucra al grupo en estudio, así como lo que acontece entorno del investigador, la entrevista abierta, con la finalidad de obtener el pensamiento y acción de los sujetos claves, buscó el pensamiento y acción de los sujetos, marcado por los hechos, sentimientos, opiniones, emociones, normas y valores o conductas ideales del grupo colegiado.

Fase V. Procesamiento de datos; en el proceso etnográfico el análisis de los datos comienza en el mismo momento en que termina cada episodio “*muestreo teórico*” de recogida de información y tiene como eje principal, la identificación de categorías que emergen de la lectura del material para este caso la observación participante en el momento en que se realizaron las sesiones colegiadas del Consejo Técnico escolar.

Resultados parciales

El trabajo colegiado se concibe como un espacio de intercambio, pero también se acepta como una decisión institucional y no como una práctica que nace del interior, de la necesidad de los docentes para encarar sus problemáticas escolares. La entrevista buscó obtener testimonios que llevaran a la interpretación desde el espacio del docente ¿Cuál es su pensamiento sobre el trabajo que se realiza en el Consejo Técnico Consultivo?, entrevista realizada 21/06/ 2015:

Yo pienso que el trabajo colegiado es una oportunidad obligada en cuanto a que son espacios donde se tiene que trabajar colaborativamente (hace señas de entre comillas).

Se advierte la pertenencia a un grupo, lo que permite deducir que el trabajo colegiado es a partir de la integración de los diversos grupos en práctica, desde el contexto interactuante del Consejo Técnico Escolar, es decir desde la visión teórica de las “representaciones sociales”, porque el pertenecer a un grupo es compartir su pensamiento como parte de la cultura, ello implica, la hora de llegada y salida, los comentarios de pasillo, su forma de trabajar con los alumnos y con los padres de familia, los corrillos en la sala de profesores, la estructuración de mitos configurados por las voces que permean el contexto generando sus condiciones micropolíticas, espacios de identidad del grupo de profesores y directivos, *entonces la pertenencia social es un criterio básico de la “distingibilidad” del sujeto a través de ella los individuos se internalizan en forma idiosincrática e individualizada a las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de diferencia* (Giménez, 2005).

Dentro del pensamiento de la entrevista, se advierte que el trabajo colegiado de los profesores y directivos es un espacio de intercambio, creado desde las políticas públicas, para generar la colaboración a partir de la interacción, donde se tiene como objetivo la concreción de ideas para ser integradas a un plan de mejora, donde se prioriza la construcción de acuerdos seguidos por la autoevaluación como proceso permanente.

La pertenencia al grupo integrado en el Consejo Técnico Escolar, permite que el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos con los que comparte relaciones cercanas, por lo que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, *ya que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia al grupo* (Tajfel, 1981).

Entonces la concepción colegiada está determinada por la pertenencia a un grupo determinada por el juego de roles que se presentan en la interacción, los roles identifican los liderazgos que conducen la distingibilidad de los profesores y directivos.

Representaciones sociales

En las interacciones están simbolizadas las representaciones sociales en la siguiente observación participante se describe un ejemplo de ella (17/08/ 2015):

Es un principio que vi en un programa de Discovery, las abejas se congregan para potenciar la supervivencia.

Esta viñeta manifiesta el “*lebenswelt*” parte de un pensamiento que en la interacción se construye como lo obvio para los docentes, por lo que este diálogo estructura una relación de expectativas diadas.

Como parte de la interacción con los profesores del colegiado, un miembro externo al colegiado con responsabilidad sobre el subsistema interviene y cita la participación colectiva de los animales:

Pide ejemplos, los maestros contestan: ballenas, aves, hormigas, peces... Se mueven y avanzan hacia adelante, gracias a la interacción.

Concluye: el grupo potencia el aprendizaje, es decir se construye:

Interacción, principio filosófico: “construcción social del conocimiento”. Con resultado potencializado. Quien mejor que nadie conoce las fortalezas y debilidades, para caminar hacia la mejora del servicio.

Finaliza con lo obvio, este pensamiento esta instituido, se ha construido en la interacción en la relación cara a cara entre los miembros del grupo, fortalece el pensamiento de los profesores y directivos, posicionando su autoconcepto. Las representaciones sociales evocan un aprendizaje de tipo cognitivo, afectivo y simbólico que tienen una función más allá de las orientaciones de los comportamientos de las personas en su vida cotidiana, así como en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales que se desarrollan.

Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto, lo que los profesores y directivos tienen conciencia plena sobre lo que están escuchando, es decir, tienen una representación social, una imagen del maestro, como lo señala Jodelet (1984) *representar es hacer un equivalente*, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura, es decir cada integrante escucha y lo valora desde su propio contexto, porque los profesores y directivos aprenden de la vida cotidiana, la escuela es una realidad ordenada, es decir, los docentes y directivos

perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone.

Relaciones diádicas

La relación que se establece entre el coordinador del trabajo colegiado y los docentes y directivos, tiene directrices de pertenecía a un grupo, estas se encuentran negociadas pertenece a la teoría diádica, la diada es el término acuñado por el sociólogo alemán Georg Simmel (1858-1918), en su investigación sobre la dinámica de los grupos sociales pequeños, para referirse a los grupos compuestos por dos personas, Bronfenbrenner, (1987) enuncia que las diadas son sistemas de interacción de dos personas que se prestan atención mutuamente, como es el caso en que el coordinador en el actuar con los docentes y directivos, establece lazos simbólicos de identidad que se constituyen la fuente de unidad, donde la complementariedad es la sustancia de la relación.

Los aportes de los autores exponen siguiendo el método dialógico de Gadamer (1997) quien concibe la palabra del otro como el acto de complementación, no como apropiación de la palabra ajena sino como la forma de entablar un diálogo entre ellas, los profesores y directivos establecen un diálogo, para llegar a acuerdos que confluyen en la problemática que aqueja a todos Consejo Técnico Escolar.

Estas relaciones entre el uno y el otro no siempre han estado ahí, como proceso simbiótico propio de los sistemas que comienzan a formarse cuando una serie infinita de acciones producen otras más, generando un universo verdaderamente complejo que busca complementarse.

El autoconcepto

Una maestra pide al coordinador que pase a su grupo para solicitar la compra de los libros de tutoría a los alumnos:

Pide al coordinador que pase a su grupo para solicitarles que compren el libro de tutoría.

Los libros son propuestos para su uso por el coordinador, pero la presión desde la relación diada se ejerce y manifiesta públicamente “la compra de los libros”.

Se establece una negociación el tú me das yo te doy:

Pide que los maestros se den un aplauso por el trabajo hecho.

Posteriormente se presenta la agenda a realizarse durante el día:

Primer momento: El maestro guía y orienta para el Análisis del diagnóstico: trabajar las acciones del diagnóstico realizado.

Desde la teoría humanista de Rogers (1961) se establece que cada persona vive en su mundo específico y ese mundo determina su comportamiento, desde el análisis de los procesos internos donde se genera la subjetividad del individuo.

Desde el enfoque de la psicología social el autoconcepto (*Self*), *es la integración de todos los conocimientos, percepciones, representaciones e imágenes que una persona refiere de sí misma* (Shavelson et al., 1976; García & Musitu, 2009).

Shavelson et al. (1976) establece desde esta fecha que el autoconcepto se construye a partir de *las experiencias y relaciones con el medio*, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como las interacciones significativas.

El contexto escolar tiene una gran influencia, los profesores y directivos como los iguales representan una importante fuente de información para la construcción del autoconcepto (Scott, Murria, Mertens y Dustin, 1996). Es decir el contexto escolar forma parte de los elementos que, ayudan a la concreción de este espacio de formación docente.

Tajfel (1986) propuso que parte del autoconcepto de un individuo estaría conformado por su identidad social, esto es, *el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para la dicha pertenencia.*

Bem (1972) en su teoría de la autopercepción establece que las personas construyen un concepto de sí mismos haciendo atribuciones internas de su comportamiento, este explica que así el cambio de actitudes de los miembros del grupo.

La micropolítica

La micropolítica escolar se utiliza por los comportamientos colectivos para someter al grupo, como parte de los liderazgos sociales:

Por lo regular una persona que lleva el movimiento es el moderador es quien lleva la batuta se traduce en una exposición de términos y muchas personas solo permanecen como observadoras

hasta que tienen la oportunidad de exponer sus ideas, pero no se concretiza, no se conjunta, no se lleva acabo para llevar algo nuevo, no entran en una equidad por dar un término.

Cuando el director asume la coordinación del colegiado, los coordinadores pierden su lugar en el colegiado:

*Mi director ha participado y ha hecho ese movimiento, pierden su lugar, por decir su equi-
na los coordinadores cuando está el director en la exposición e interactúa con sus maestros, en
las pocas que ha sido así se avanza, rápido pero yo considero que maestros nos quedamos cortos
porque es nada más el directivo hacia los maestros pero falta todavía dar más espacio más tiempo
y lo de cada quien porque es catártico porque cada quien explica lo que le paso en su vida ahí.*

Los profesores no participan en la micropolítica escolar:

*La verdad yo considero que a los maestros, maestros que están frente a grupo no les queda
tiempo para la micropolítica, esa política se lleva a cabo entre coordinadores, administrativos y
otro personal porque el maestro no tiene tiempo, con todas las cosas del año, que si levantan la
mano pues también aquí está, pero cuando ya les llenaron el saco de piedritas, no forman parte
porque no tienen tiempo maestro.*

El mundo social del colegiado está constituido esencialmente de personas que interaccionan cara a cara; negociando los modos de relacionarse para construir una visión de la cultura escolar, desde la percepción de un modo común sobre las conceptualizaciones de la realidad, construyen conocimientos para la acción.

Por tanto en la escuela se desarrollan, por una parte, una dinámica de repartos de distinguibilidad que a través de las negociaciones y los conflictos consensados mediante alianzas o coaliciones “integran el mundo micropolítico de la escuela en las dinámicas, porque *“la escuela desempeña, a través de sus prácticas y relaciones, un papel ideológico dentro del contexto sociocultural en el que está inmersa”* (González, 1990).

La visión weberiana de la sociedad rompe con la dialéctica y el conflicto, al afirmar el orden en cualquier sociedad, es negociado porque emerge en la lucha política tomando diferentes formas de significado.

En la imagen micropolítica de la escuela se conceptualizada los intereses de los miembros de la organización la *percepción de las motivaciones políticas están detrás y las consecuencias probables de los cambios previstos; ejercicio de presiones; suministrar incentivos; convencer a los grupos de interés; manejo de los conflictos; negociación de compromiso* (Glatter, 1990).

Para el manejo de su acción Bacharach y Mundell (1993) ampliando el concepto weberiano de acción social denominan “lógicas de acción” útil para el análisis de las luchas políticas en las organizaciones escolares, *la micropolítica escolar se encuentra inmerso entre las interacciones de los profesores, directivos y padres de familia, los cuales se quejan tanto de la autoridad y control creciente* (Guerra, 1997).

Conclusiones preliminares

Las interacciones colectivas, se fortalecen por los vínculos compuestos de las relaciones entre sus miembros, instituyéndose los valores, normas, formas de control, resistencias y alianzas que se imponen a través de la minoría sobre la mayoría, los espacios colegiados fortalecen la unidad y la búsqueda de espacios de interacción colectiva para generar la negociación.

La interacción social, se deriva de un pensamiento socialmente caracterizado en las relaciones sociales colectivas, producidas por el intercambio de acciones que realizan los individuos, en el seno de la vida social, constituyen por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, generando los contextos, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, se constituyen en fenómenos eminentemente psicosociales.

En los contextos escolares donde se relacionan formas variadas de pensamiento como lo son las interacciones grupales por naturaleza social, generan los espacios de poder, donde cada escuela tiene una organización micropolítica, porque en esta organización se conceptualizan sus intereses, convirtiéndose en una forma de pensamiento dando origen a una ideología que se sacia con la obtención de poder.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bem, D.J. (1967). “Self-perception: an Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena”, en *Psychological Review*, vol. 74.
- Bem, D.J. (1972), Self-perception theory. En: L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social Psychology*, vol. 6. Nueva York: Academic Press.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. España: Paidós Ibérica.
- Burns T. (1992). Erving Goffman. Londres. Routledge.
- Durkheim, E. (2000). Representaciones individuales y representaciones colectivas.
En *Sociología y filosofía*. Madrid: Miño y Dávila Eds.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y Método I*. Editorial Sígueme. España.
- Giglioli, P. (1989). *Etnometodología*. Bolonia: Il Mulino.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*,
(tomos I y II). México, Conacult.–Icicult.
- Glatter, R. (1990): La dirección como agente de innovación y cambio de los centros
educativos. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Glatter, R. (1990): La dirección como agente de innovación y cambio de los centros
educativos. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG.
- González, T. (1990): Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas.
En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Habermas, J. (1991). *Verdad y acción comunicativa*. Editorial Almagesto.
- Husserl, E. (1962). *Introduction to Pure Phenomenology*. New York: Collier, Macmillan.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social*. Paris: PUF.
- Malinowski, B. (1975): “Confesiones de ignorancia y de fracaso” en Llobera (comp.):
La Antropología como Ciencia. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Marc y Pichard, Dominique (1992). *Interacción social, cultura, Instituciones y comunicación*.
España: Paidós.
- Murdock, G. (1987). *Cultura y sociedad*. México: FCE.
- Restrepo, A. (2010). La construcción significativa de la acción colectiva. *Revista electrónica*,
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Scott, C., Murray, G., Mertens, C., y Dustin, E. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, J. (1976). Self-concept, validations of constructs interpretation. *Review of Educational Research*.
- Strong, P. (1988). "Minor Courtsies and Macro strutures". En Drew, P.: Wotton, A. (eds).
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Investigación y generación de conocimiento: cosmovisión de los pueblos indígenas

Aida Huerta Barrientos

Resumen

A nivel global, el papel crucial del conocimiento tradicional de los pueblos indígenas se ha ignorado a lo largo de los últimos siglos. De hecho se ha desvalorizado y discriminado desde los tiempos de la colonización, y actualmente son escasas las iniciativas para su promoción o difusión. Sin embargo, es justo este conocimiento el que ha permitido a las comunidades rurales indígenas ser sostenibles a través del tiempo. Dada su importancia, el objetivo de este estudio es presentar y describir el proceso de generación y transferencia del conocimiento tradicional de los pueblos indígenas, utilizando el paradigma indígena de investigación y aplicarlo a un caso de estudio en México. Para esto, primero se describe la ciencia nativa y el paradigma indígena de investigación. Después se analiza por un lado, la generación y transferencia de conocimiento tradicional en la población Mixe denominada Santa María Tlahuitoltepec y por otro lado, cómo ha sido implementado dicho conocimiento en el desarrollo de proyectos de investigación en la Universidad Comunal Intercultural. Consideramos que este estudio es relevante para entender los procesos educativos y de investigación, así como la generación y transferencia del conocimiento desde la cosmovisión de los pueblos indígenas.

Palabras clave: ciencia nativa, conocimiento tradicional, pueblos rurales indígenas.

Introducción

A lo largo de las últimas decenas de años, el mito moderno ha creado la visión de que sólo la ciencia desarrollada en occidente produce un saber válido y útil para los seres humanos, ya que basados en la racionalidad, se han exterminado y continúan exterminándose, los conocimientos de otras poblaciones alrededor del mundo, sobre todo los conocimientos generados por comunidades rurales indígenas, llegando a aseverar que sólo bajo los saberes y métodos occidentales se puede conocer la realidad (Arévalo-Robles, 2013). Sin embargo,

las comunidades rurales indígenas han generado y transferido su propio conocimiento tradicional (CT) a través de las generaciones de su población, a lo largo de los últimos 10 000 años. El CT de las comunidades rurales ha desempeñado un papel integral en su desarrollo sostenible, ya que las prácticas y los conocimientos han respaldado la conservación y el uso sostenible de la biodiversidad y los recursos naturales (Cordonier Segger and Phillips, 2015). De esta forma, millones de comunidades rurales indígenas a lo largo del planeta, han utilizado sus conocimientos tradicionales para asegurar los medios de vida y la seguridad alimentaria en una amplia gama de ecosistemas, domesticando plantas y animales y desarrollando la agricultura (FAO, 2009).

De acuerdo con el Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU, 2002) el CT es un cuerpo acumulativo de conocimientos, know-how, prácticas y representaciones mantenidos y desarrollados por los pueblos con historias extendidas de interacción con el entorno natural. Estos conjuntos sofisticados de comprensión, interpretaciones y significados son parte de un complejo cultural que abarca los sistemas de lenguaje, nomenclatura y clasificación, las prácticas de uso de recursos, el ritual, la espiritualidad y la visión del mundo, que apoyan la toma de decisiones a nivel local sobre los aspectos de la vida del día a día, tales como la caza, la pesca, la recolección, la agricultura, la preparación, conservación y distribución de alimentos, localización, recogida y almacenamiento de agua, hacer frente a las enfermedades y lesiones, la interpretación de los fenómenos meteorológicos y climáticos, fabricación de ropa y herramientas, construcción y mantenimiento de refugios, la gestión de la relación ecológica de la sociedad y la naturaleza, y la adaptación.

Desde la década de 1990, varios acuerdos internacionales, entre los cuales encontramos la Convención de Diversidad Biológica (1992) y los protocolos internacionales, como por ejemplo el Protocolo de Nagoya (2010), comenzaron a evaluar la capacidad de los CTs para contribuir al progreso socioeconómico, así como a la protección del medio ambiente (Kleiche- Dray y Waast, 2016). En lo que respecta a la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2007), ésta reconoció en 2007 que el respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales contribuye al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente (Resolución 61/295 - Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de Las personas indígenas). De hecho, el artículo 31 establece que

los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales, así como las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales y escénicas. También los pueblos indígenas, tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales. Sin embargo, en México el papel crucial de los CTs de las comunidades rurales indígenas se ha ignorado a lo largo de los últimos siglos, no se transmiten a las nuevas generaciones por que han sido desvalorizados y discriminados desde los tiempos de la colonización del pueblo de México, no existen las iniciativas para su promoción o difusión por parte de los gobiernos actuales, pero sobre todo, el derecho a mantener la propiedad intelectual de los indígenas se viola continuamente (CDI, 2011).

En el contexto actual del conocimiento tradicional de los pueblos rurales indígenas, descrito anteriormente, surge un nuevo paradigma denominado paradigma indígena de investigación, cuyo objetivo es revalorizar e implementar del conocimiento tradicional/ancestral/tribal como base para desarrollar los proyectos de investigación desde y por investigadores indígenas y para enfrentar la relación saber-poder articulada a la colonización e imperialismo (Hart, 2010; Arévalo-Robles, 2013). El objetivo de este estudio es describir el proceso de generación y transferencia del conocimiento tradicional de los pueblos indígenas, utilizando el paradigma indígena de investigación y ciencia nativa. Consideramos que el entendimiento de las metodologías, los modelos y la experimentación, utilizados por los pueblos indígenas para crear, proteger y/o recuperar sus conocimientos tradicionales, es fundamental para el diseño de políticas públicas que promuevan el desarrollo sostenible de estos pueblos.

Generación y transferencia del conocimiento de los pueblos indígenas

De acuerdo con Kovach (2005), el proceso epistemológico indígena es un flujo de saberse derivado de las enseñanzas transmitidas de generación en generación en las comunidades mediante la narración oral, en donde cada historia está llena de los matices (percepciones)

del narrador. Siguiendo a Kovach (2005), las historias emergen del lenguaje tradicional enfatizando los verbos, son alimentadas por los sueños y visiones, y son intuitivas e introspectivas, es decir, la epistemología indígena surge de las interconexiones entre el mundo humano, el espíritu y entidades inanimadas.

El paradigma indígena de investigación

La base del paradigma indígena de investigación reside en la ciencia nativa, en la experiencia y el saber acumulado, surgido de una perspectiva del conocimiento que se basó en la sensación, percepción, imaginación, símbolos y espiritualidad, así como en el concepto, la lógica y la racionalidad empírica (Arévalo-Robles, 2013). La ciencia nativa, como la define Cajete (2000) es un término muy amplio que incluye metafísica y filosofía, arte y arquitectura, tecnologías, y agricultura, así como rituales y ceremonias practicadas por pueblos indígenas en el pasado y en el presente. Siguiendo a Cajete (2000), la ciencia nativa incluye áreas como la astronomía, domesticación de plantas y animales, plantas medicinales, caza, pesca, metalúrgica, geología, espiritualidad, comunidad, creatividad, y tecnologías que dan soporte a los aspectos esenciales de la vida humana y hacen sustentable el entorno. Como indica Cajete (2000), los elementos metodológicos de la ciencia nativa incluye: causalidad, instrumentación, observación, experimentación, objetividad, unidad, modelos, apropiación tecnológica, espíritu, interpretación, explicación, autoridad, lugar, iniciación, cosmología, representaciones, humanos, ceremonias, gente mayor, energía de la vida, sueños, visiones y rutas.

El desarrollo de modelos

Desde la perspectiva de la ciencia nativa, los modelos son representaciones de un pensamiento y entendimiento de alto nivel que contienen la información que desea comunicarse a varios niveles, que pueden incluir símbolos como figuras, números, formas geométricas, objetos, formas de arte, canciones, danzas, historias, proverbios y metáforas, que unifican la experiencia con un significado y facilitan el proceso consciente de la mente en la conexión de interrelaciones (Cajete 2000).

El proceso de experimentación con los modelos

Desde la perspectiva de la ciencia nativa, el proceso de experimentación puede ser a través de la ceremonia, el ritual o las visiones y el ensayo y el error sobre el territorio, la experiencia física y metafísica están presentes siempre y al mismo tiempo (Arévalo-Robles, 2013). En la Figura 1, se presenta un diagrama del proceso para generar y transferir el conocimiento de los pueblos indígenas, utilizando el paradigma indígena de investigación. En la sección 3, se estudia por un lado, el caso de la generación y transferencia de conocimiento tradicional en la población Mixe denominada Santa María Tlahuitoltepec y por otro lado, cómo se ha implementado éste para desarrollar proyectos de investigación en la Universidad Comunal Intercultural.

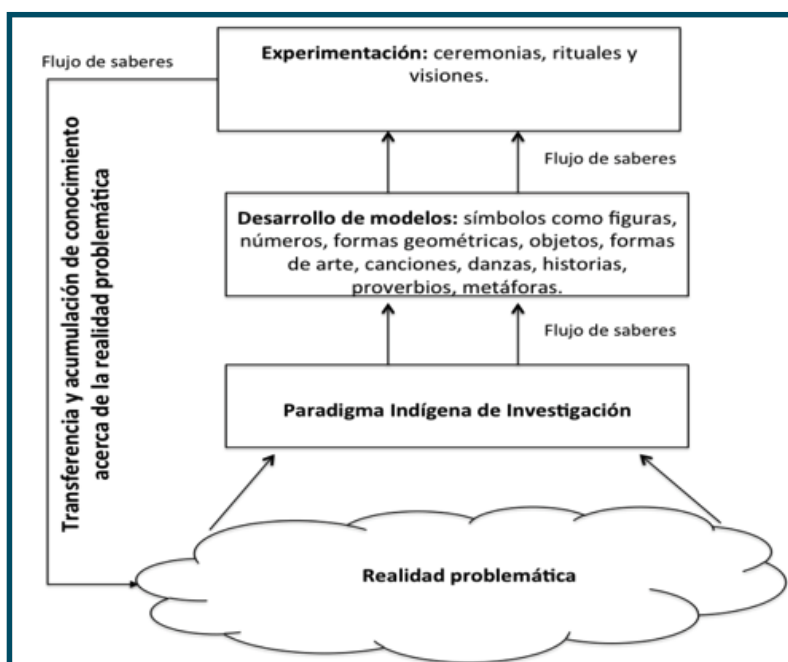


Figura 1. Proceso de generación y transferencia del conocimiento de los pueblos indígenas.

El caso de la comunidad Mixe de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca

Santa María Tlahuitoltepec es un pueblo Mixe, cuyo dialecto denominado Ayuujk es una variante de la familia lingüística Mixe-Zoque. La filosofía humana de los habitantes de Tlahuitoltepec se basa en el trabajo conjunto del *ser* y el *estar*, y considera las tres dualidades: humano-pueblo, tierra-vida, trabajo-tequio. La dualidad humano-pueblo representa la relación con los otros, cómo uno es afectado por otros y viceversa. Mientras que la dualidad

trabajo-tequio representa el dar a otros y recibir de otros. La dualidad tierra-vida significa que el origen del humano es la tierra (vida) y por lo mismo, cuando una persona muere debe regresar a la tierra. La educación es apoyada por la comunidad a través de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, cuyo modelo educativo de enseñanza-aprendizaje se denomina Wejën Kajen y está basado en la cultura Ayuujk (ver Figura 2).

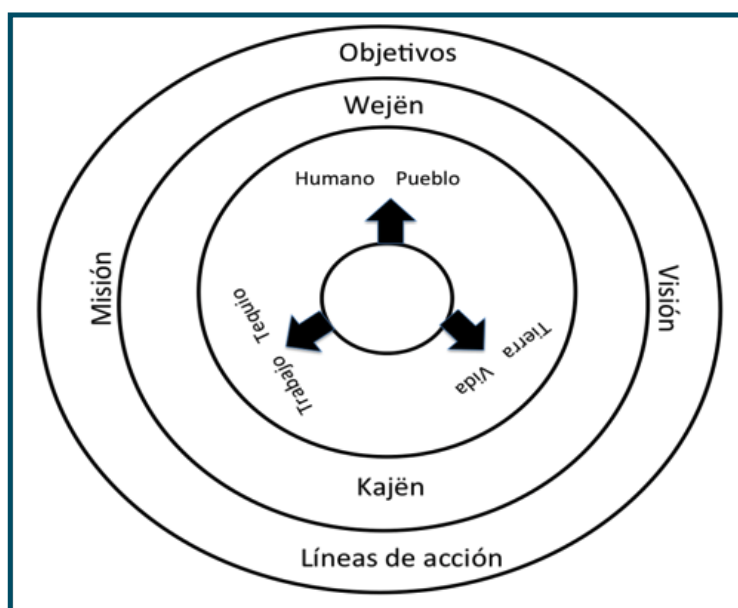


Figura 2. Modelo educativo de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl.

Metodología de investigación jääwëen para la generación de ciencia nativa

La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl utiliza la metodología de investigación denominada **jääwëen**, que sirve a los estudiantes para pensar y resolver problemas o una preocupación relativa a su comunidad, generando ciencia nativa mediante proyectos de investigación. Los elementos de esta metodología se listan enseguida: 1. **Jotmay jää'wën**, 2. **Natsjää'wën**, 3. **Pamay patäy / wënmäny**, 4. **Pëë'en koo'nën**, 5. **Peetuu'en kontuu'en**, 6. **Kutyuu'nën** (No se termina, siempre se genera algo más allá de lo que se propuso al inicio de todas las actividades operativas, por eso la forma de espiral), 7. **Ja tunk pëjk**.

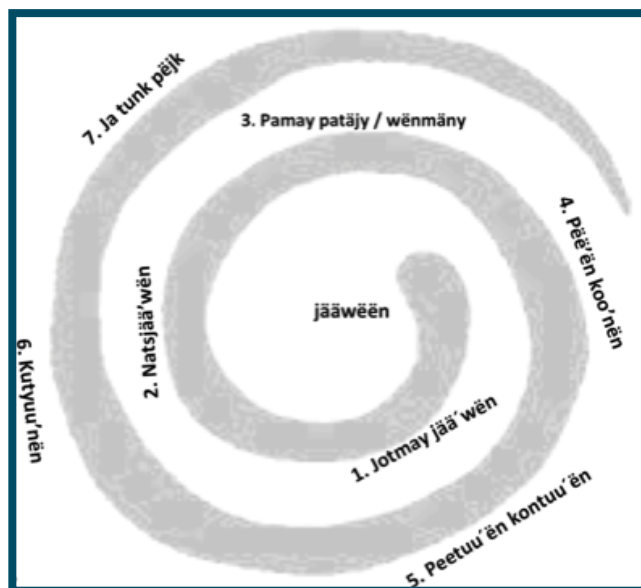


Figura 3. Metodología de investigación de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl.

En seguida se describen los elementos de la metodología **jäawëen**.

1. Jotmay jää'wën. Se plantean las preguntas: ¿para qué?, ¿por qué?, ¿a quién o a quiénes les va a ser útil?

2. Natsjää'wën. Se visualiza, se imagina, y se reflexiona que puede o no puede pasar con la preocupación o sentimiento que se tiene. Es un pensar sobre los posibles escenarios, que puede apoyar o obstaculizar el trabajo de investigación.

3. Pamay patäjäy / wënmäny. Identifica con que aspectos se relaciona el problema, lo dimensiona, es decir es una manera de identificar los aspectos de la preocupación. Se deben pensar todas las posibilidades y alternativas al problema. Se deben definir a los actores que están implicados en el proceso.

4. Pëë'ën koo'nën. Se seleccionan las ideas generadas, las posibilidades, las implicaciones del problema. Se observa y dialoga con otras personas que están implicadas directamente con esa preocupación o sentimiento de inquietud o conflicto ante algún hecho o suceso.

5. Peetuu'ën kontuu'ën. Se da coherencia a las ideas y se ordenan de acuerdo a como se puede realizar. Se planifica y jerarquiza lo que se quiere realizar, que acciones se pueden hacer primero y cuales después.

6. Kutyyu'nën. Son las acciones que se realizan a raíz de todas las etapas anteriores, debe ser algo novedoso. Se determina cómo llevar a la práctica lo que se plantea como solución, e identifican las dificultades que surgen en el proceso de actuar. Así vuelve el proceso de enfrentar lo que más preocupa, se vuelve al espiral inicial **1. Jotmay jää'wën, 2. Natsjää'wën, 3. Pamay patäjä / wënmäny, 4. Pëë'en koo'nën, 5. Peetuu'en kontuu'en**, para darle viabilidad a la acción emprendida, para que funcione de manera adecuada. De lo contrario, se trunca este proceso cuando se piensa o se cree que estamos en la perfección sobre el accionar o en el emprendimiento de algo, o no se pone atención a las dificultades y se trabaja en ello. Una vez se lleva a cabo la acción o se hace en la práctica, también pueden surgir otras preocupaciones.

El desarrollo de modelos

Recordemos que, los modelos son representaciones de un pensamiento y entendimiento de alto nivel que contienen la información que desea comunicarse a varios niveles, para generar o transferir conocimiento tradicional. En el caso de Santa María Tlahuitoltepec, los modelos incluyen sus artesanías, canciones, mitos, leyendas, rituales e historias. El desarrollo de proyectos de investigación utilizando la metodología **jääwëen**, considera la información contenida en dichos modelos.

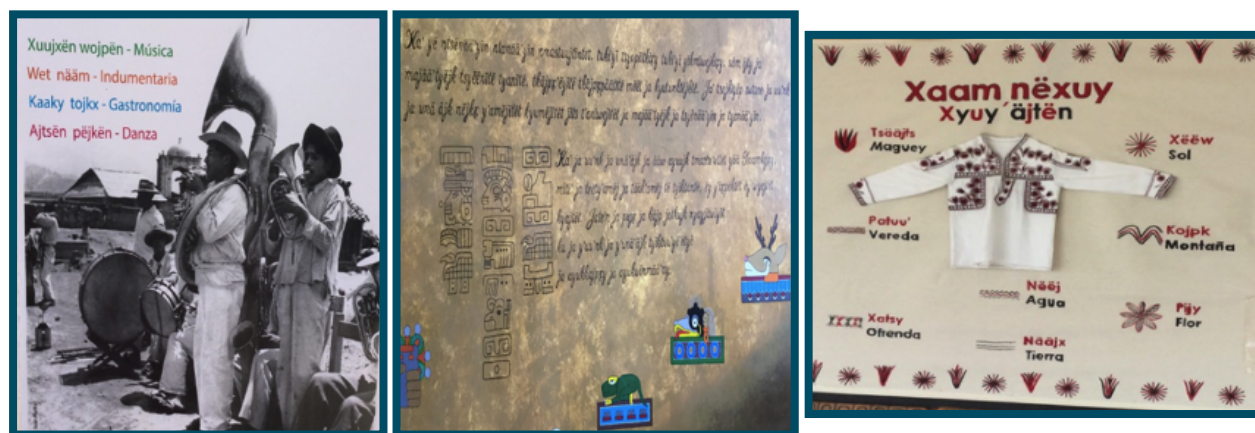


Figura 4. Modelos de Santa María Tlahuitoltepec, para la generación/transferencia de saberes tradicionales.

El proceso de experimentación con los modelos

En el caso de Santa María Tlahuitoltepec, el proceso de generación y transferencia de conocimiento por medio de la experimentación se basa en rituales prehispánicos. Cada 1 de enero los habitantes de depositan ofrendas prehispánicas en la colina del cerro Cempoaltépetl, para dar la bienvenida a las nuevas autoridades, quienes trabajan durante un año sin recibir ningún sueldo. Los rituales prehispánicos consisten en pedir al rey Condoy por el bienestar de la población, mediante el sacrificio de aves de corral, ofrecimiento de cigarros, mezcal y huevos, así como la ingesta de Tepache.



Figura 5. Experimentación de modelos de Santa María Tlahuitoltepec, para la generación/transferencia de saberes tradicionales.

Conclusiones

Se analizó el proceso de generación y transferencia del conocimiento de los pueblos indígenas mediante el paradigma indígena de investigación, resaltando la importancia del desarrollo de modelos (figuras, números, formas geométricas, objetos, formas de arte, canciones, danzas, historias, proverbios, metáforas) y la ejecución de la experimentación (ceremonia, el ritual o las visiones y el ensayo y el error sobre el territorio). Se presentó el caso de la comunidad Mixe Santa María Tlahuitoltepec, localizada geográficamente en Oaxaca,

México, en donde la Universidad Comunal Intercultural ha propuesto una metodología de investigación basada en su cultura y que sirve a los estudiantes locales para pensar y resolver problemas relativos a su comunidad, desarrollando nuevos modelos y llevando a cabo experimentaciones con ellos, desde su propia cosmovisión. Consideramos que este estudio es relevante para entender los procesos educativos y de investigación desde una perspectiva de la ciencia nativa, cuyo sistema de conocimientos difiere considerablemente de la ciencia occidental.

Referencias bibliográficas

- Arévalo-Robles, G. A. (2013). *Reportando desde un frente colonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y la multiplicidad*, 50-78.
- Cajete, G. (2000). *Native Science: Natural Laws of Interdependence*. Santa Fe: Clear Light Publishers.
- CDI (2011). *Consulta sobre mecanismos para la protección de los conocimientos tradicionales, expresiones culturales, recursos naturales, biológicos y genéticos de los pueblos indígenas*. México: CDI.
- Chilisa, B. (2012) *Indigenous Research Methodologies*. London: SAGE.
- Cordonier Segger, M.C. and Phillips, F.K. (2015). Indigenous traditional knowledge for sustainable development: the biodiversity convention and plant treaty regimes. *J For Res*, 20: 430-437.
- FAO (2009). *FAO and traditional knowledge: the linkages with sustainability, food security and climate change impacts*.
- Hart, M. A. (2010). Indigenous Worldviews, Knowledge, and Research: The Development of an Indigenous Research Paradigm. *Journal of Indigenous Voices in Social Work*, 1 (1): 1-16.
- International Council for Science ICSU (2002). Science, Traditional Knowledge and Sustainable Development. *Series on Science for Sustainable Development* No.4. Science.

- Kleiche-Dray M. And Waast, R. (2016). Indigenous knowledge in Mexico: Between environmentalism and rural development. In *Environmental governance in Latin America*, Fabio de Castro, Barbara Hogenboom and Michiel Baud (eds). New York: Palgrave Macmillan.
- Kovach, M. (2005). Emerging from the margins: Indigenous methodologies. In L. Brown & S. Strega (Eds.), *Research as resistance: Critical, Indigenous, & anti-oppressive approaches* (pp. 19-36). Toronto, Ontario, Canada: Canadian Scholars' Press.
- UN (2007). United Nations Declaration on the Rights of Indigenous People. 10th plenary meeting, 13 September 2007.

Educación y complejidad.

Hacia una propuesta de formación desde la complejidad

Ernesto Rodríguez Moncada

La formación es un proceso que inicia un “sujeto de voluntad”, con el propósito de continuar de manera permanente su aprendizaje, sobre aspectos que considera necesarios para el desempeño de sus actividades, sean profesionales, laborales o de la vida cotidiana (ser padres, pareja, o por cuestiones de entretenimiento: saber más de cine o música, por ejemplo).

Ser sujeto de voluntad supone asumir la necesidad, pero sobre todo la capacidad de aprender, en diferentes espacios, para continuar formándose permanentemente. Atreverse a ser el que se es, como expusiera Nietzsche. En efecto, iniciar un camino de formación conlleva el reconocimiento de que se es capaz de aprender, sea a través de la guía u orientación de alguien, sea que lo hagamos de manera personal, sin la guía u orientación de otra persona, pero en el entendido de que siempre media, en nuestra interacción con la realidad, algo: un libro, una película o documental, una melodía o canción, una obra de arte (Luria y Vigotsky, 2007; Vigotsky, 1988), con la cual entramos en diálogo, idealmente comprendiendo los múltiples lenguajes en que se expresa o se nos presenta.

Supone asumir la propia historia, la personal, para narrarla nuevamente, para, al volvernos a narrar reconstruirla resignificándonos en nuestro mundo de vida, pues es fundamental para sentirnos/asumirnos partícipes/autores del mismo. Seres históricos en acción, recuperando/reconstruyendo/inventando su historia personal y colectiva (Braunstein, 2008; Ricoeur, 1999). Nuestra vida consignada en un texto: cabe aclarar que “...con-signar es reunir los signos en un solo corpus, en un sistema coordinado y sincrónico en el cual todos los elementos se articulan como si poseyesen la unidad integrada de un perfecto ensamble” (Braunstein, 2008: 74), lo que implica construir sentido (Deleuze, 1998; Berger y Luckman, 1997).

Los diferentes espacios aluden a los lugares de encuentro social, profesional, escolar y laboral en los cuales aprendemos algo: desde bailar hasta construir una casa o diseñar una propuesta educativa. Esos espacios pueden ser formales (la escuela, el centro de capacitación o formación del trabajo), no formales (Museos, Casas de Cultura, Bibliotecas) o informales

(el cine, la casa, la calle, el teatro, la sala de conciertos). El intercambio con otros en dichos espacios es fundamental, pero no implican la guía u orientación de alguien en lo particular, sino una interacción mediante la cual las subjetividades participantes interactúan. Parafraseando a Savater, “la formación consiste en un intercambio de subjetividades”. Recuperar el sentido formativo de los espacios informales es tarea necesaria en espacios tanto formativos como educativos formales, pero también lo es reconocer esa “formación informal” que nos hace ser en el día a día.

Formarnos, darnos forma, es un trabajo con nuestra propia subjetividad durante nuestro caminar en tanto seres vivos (en tanto “somos devenires humanos”), de ahí la metáfora de “hacer camino al andar” (Machado): al caminar hacemos nuestro camino porque nos vamos formando y formándonos formamos camino. Y lo pasado se diluye en nuestro ser, constituyendo nuestra subjetividad.

Cada camino se encuentra interconectado con otros a través de senderos de cruce, de tal suerte que no puede seguirse un camino solamente; sólo se puede caminar considerando las interconexiones. Así, se evita una formación rígida o unilateral. Al mismo tiempo, cada camino supone el trabajo de construcción de conocimientos, reflexión de saberes, desarrollo de habilidades diversas en campos de aprendizaje específicos. Asumimos la noción de caminar en tanto “Caminar no es tanto ir de un sitio a otro, como sacar a pasear la mirada. Y mirar no es sino interpretar el sentido del mundo, leer el mundo” (Larrosa, 2000: 54).

Se camina por un campo de aprendizaje el cual se articula a partir de conceptos, concepciones, cosmovisiones, expresadas en los diferentes textos propuestos, con la intención de posibilitar el diálogo entre ellos. Los caminos son:

Camino teórico/conceptual/histórico: los conceptos y teorías consisten en construcciones explicativas que intentan dar cuenta de un aspecto de lo real y se formulan en momentos histórico/culturales concretos. En este sentido, el ámbito teórico/conceptual/histórico refiere a la especificidad de la reflexión desde los planteamientos de los autores, las teorías o los libros que se leerán, desde la perspectiva de lectura que Jorge Larrosa propone y que la hermenéutica sustenta: diálogo con el texto para propiciar la formación de la subjetividad lectora; interpelación al texto mismo. Pero ello considerando siempre el punto de emergencia de los conceptos: el concepto concebido como apertura del sentido de las

palabras y del lenguaje y no como cosificación de lo que designa. Al mismo tiempo, la subjetividad lectora (el intérprete) dialoga con el Otro desde su aquí y ahora, de tal manera que también es necesario recuperar la propia historia de vida: el relato que cada quien hace de sí en el proceso de construcción del conocimiento. En tal sentido los saberes de cada subjetividad son relevantes en el diálogo: implica aprender a escuchar las voces de los autores y escuchar la propia voz y ponerlas a dialogar.

Camino didáctico/pedagógico/formativo: en tanto planteamiento formativo, se recupera la convención de lo didáctico y lo pedagógico como disciplinas atentas al acontecer educativo en espacios formales, pero, en virtud de la idea de formación que nos guía, el lugar desde el cual se consideran los aportes de esas disciplinas es el de una subjetividad que camina por la vida teniendo experiencias que le posibilitan aprendizajes. Formándose en el caminar, la finalidad es recuperar los saberes de la experiencia (vale decir de la vida toda) reconociendo su articulación con nuestra formación permanente. No “teorizar”, sino reflexionar la propia práctica, tratando de encontrar los puentes, los senderos que permiten construir saberes y conocimientos.

Lo esencial consiste en abrir la mente y el corazón, la cognición, los sentimientos y los afectos a la diversidad de materiales, recursos, medios para propiciar el aprender y el conocer. En este sentido, engarza con el camino estético, en lo que concierne a la creatividad, la innovación y el uso de los diferentes tipos de pensamiento con los que el ser humano cuenta. Permitir el diálogo entre los hemisferios cerebrales a partir de los múltiples lenguajes y variedad de recursos mediadores.

Camino estético/artístico: en tanto la formación es un arte, este ámbito es fundamental. También lo es porque lo real ha sido comprendido desde múltiples lenguajes, ha sido apresado, aprehendido. Las culturas del mundo se expresan estéticamente en conjunción con una postura ética. Cabe anotar que autores como Nietzsche, Foucault y Gadamer, entre otros, asumen una postura en la cual lo estético es constitutivo para la formación. También, siguiendo a Eco, hemos de reconocer lo estético no como belleza en abstracto o en general, sino como concepción histórica que ordena y clasifica --a partir de valoraciones subjetivas-- los objetos y las personas (en La historia de la belleza se entrelaza La historia de la fealdad, los dos tomos de la obra de Eco). En tal sentido formarse, formarnos, en la

sensibilidad estética, nos posibilita ser en el mundo de otra manera: belleza y felleza complementos del mundo.

Camino ético/político: la subjetividad habita siempre un espacio/tiempo con otras subjetividades, conformando ethos determinados, constituyentes de cosmovisiones. La mirada sobre lo real y el modo de ser/habitar el mundo se encuentran atravesados por dichas cosmovisiones, mismas que implican posturas, posiciones, inclinaciones. En ellas, la necesaria construcción de proyecto posibilita y exige la emergencia de subjetividades comprometidas con su ser y su estar en este mundo. La noción de “política de civilización” formulada por Edgar Morin, se inscribiría en esta línea de pensamiento y acción formativa. Desde América Latina, Galeano nos dirá que el mundo está “patas arriba”; habrá que cambiarlo, en el entendido de que lo ético/político conlleva tensiones, conflictos, cruce de intereses, pero también ideario, esperanza, cooperación. La concepción sobre el poder se encuentra aquí presente, entrelazada con la cosmovisión ético política de las subjetividades en relación en un espacio tiempo determinado. El poder como capacidad humana de realizar, de crear, pero ligada conceptualmente a la noción política del mismo.

Camino espiritual: desde mi perspectiva, hemos perdido espiritualidad, es decir, nos hemos “materializado” y pasamos del ser al tener, como ya anticipaba Erich Fromm (1997). La alienación no tiene como eje exclusivo la pérdida de la conciencia de sí en el sentido racional, sino también espiritual. De ahí que sea fundamental volver a conectarnos con el Otro, y con el cosmos/caos para lograr comprender-nos. En este sentido, el camino espiritual refiere a esa auto-reflexión-sensación-sensibilización, individual y colectiva, que posibilita la emergencia del ser humano en su plena existencia; integra los cuatro caminos anteriores, vale decir, se constituye por la integración de los saberes aprendidos en los caminos anteriores. Implica desarrollar una perspectiva del mundo desde el lugar del perdón y la comprensión que se conecta/comunica directamente con el ser ético/político, sin reducirse a él, con el ser estético sin limitarse al arte (si bien el arte cuenta con una veta espiritual), y para el cual no basta teorizar.

De principio lo espiritual se relaciona con la religión (en su sentido originario= volver a ligar), pero no se circunscribe a ella, pues el budismo (que no es religión), también se coloca en dicha espiritualidad al igual que otras formas de ser en el mundo. Supone volver a

comprender el carácter simbólico del mundo, reaprender sus códigos para religarnos con él (en el sentido del planteamiento de Carl G. Jung (2002, 2003, 2004, 2005), que también se ve reflejado en este pensamiento: “El hombre espiritual, es aquel que ha experimentado todas las cosas terrenas, y se ha rebelado contra ellas” (Gibran, Khalil, 2011:547).

El espíritu es una actividad psicológica que surge con la cogitación y con la conciencia y se articula con procesos específicos asociados a los mitos, las creencias y la religiosidad. De ahí su conexión con el cosmos y con el Otro, en el sentido del religar.

Pablo Boullosa (2013) considera que la tarea del maestro contempla tres dimensiones: espiritual, emocional y científica. A la primera dimensión le otorga el sentido de lo eterno y remite, finalmente, a la religiosidad en dos sentidos: el origen de las escuelas en México y la noción de sacrificio. Yo prefiero utilizar el término espiritual más que religioso, porque me parece que abarca otros aspectos como los señalados en los párrafos anteriores.

Cada camino conlleva, por tanto, una secuencialidad individual, establecida por cada participante de acuerdo a la reflexión de su propia práctica y sobre sus propias necesidades de formación. En este sentido, el tránsito de lo teórico/conceptual/histórico a lo didáctico/pedagógico no supone dos niveles de teorización o dos reflexiones puramente teóricas, sino su articulación con la práctica: es desde la práctica (los problemas o situaciones vividas durante el proceso formativo con un conjunto de personas específicos), que nos formulamos las preguntas, las dudas, las interrogantes acerca de lo que necesitamos aprender para continuar en ese proceso de formación nuestra y de los otros. Como decía Borges, “la duda es el otro nombre de la inteligencia”.

Supuestos teóricos sobre la noción de formación:

- a) La formación está relacionada con aquello para lo que se forma y no significa desarrollar ciertas capacidades como habilidades. “Cuando se trata de formación, no se trata de esta posibilidad de formar destrezas, sino que se trata de que uno sea de tal forma que se pueda servir con sentido a las propias capacidades” (Gadamer, 2000: 129) El hombre formado puede ver con sensibilidad su esencia entera, estar atento, observar y dirigirse a otros. Posee la capacidad de caminar, siguiendo la metáfora de nuestra propuesta.

- b) La persona se forma en su permanente hacer/andar, “Desde ese punto de vista, la Bildung podría entenderse como la idea que subyace al relato del proceso temporal por el cual un individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su particular humanidad o, en definitiva, se convierte en lo que es” (Larrosa, 2003: 113).
- c) La formación es un arte: “Para llegar a ser lo que se es hay que ser el artista de uno mismo” (Larrosa, 2003: 136). En tanto actividad artística es personal, individual, nadie puede ejecutarla por nosotros mismos, de ahí que cada sujeto sea el único capaz de formarse, es decir, atreverse a ser el que es.
- d) La idea de formación está construida en relación con una teoría del arte (Larrosa), es decir, con una “especulación” acerca de la vida mirada estéticamente. Podríamos incluso asumir, con Vico, que la teoría alude a la contemplación divina (ver desde el templo), sobre uno mismo. Pero también como estrategia de interpretación de una región del universo (Foucault, M. Nietzsche, Freud, Marx). En tal sentido, la teoría del arte alude a una forma de interpretar el mundo estéticamente, a partir de las múltiples formas en que la belleza y la fealdad de la vida se manifiestan.
- e) La persona se forma a partir de sus experiencias de vida (todo espacio escolar o no escolar, formal o no formal es espacio de vida), la cuestión es asumir ese constante darse forma cuando ingresamos en un proceso formal de formación (sea escolarizado o no). Finalmente, los espacios referidos constituyen el “mundo de vida” del sujeto.

Por otra parte, la denominación camino tiene dos significados en esta propuesta: a) un espacio “ya trazado” por el cual se llega a algún lugar en un tiempo determinado (pero su trazo no significa su determinación porque se hace al andar), b) un sendero que se forma desde el inicio al caminar y cuyo tiempo es indeterminado.

Cada sujeto tiene que establecer un compromiso con su proceso formativo, reconociendo y haciendo valer su capacidad de aprender y su voluntad de querer hacerlo. Cabría afirmar, siguiendo a Nietzsche, recuperando su noción de “voluntad de poder”, en tanto

interpretación que hace cada sujeto, y que le permite elegir entre distintas virtudes, aquella por la cual se inclina, la cual prefiere: “Cada modo de abordar el mundo manifiesta la voluntad de poder de aquellos que se implican en él ya que, al mismo tiempo transforma este mundo indeterminado en un objeto definido” (Nehamas, 2002: 124).

En nuestro caminar por la vida, nuestra cotidianidad, aprendemos muchas cosas (sobre ideas, pensamientos, actividades, etc.) que nos forman sin ser totalmente conscientes de ello: nos forman porque representan experiencias e nuestro vivir. Por ejemplo, cuando “vemos” una película que nos ha gustado mucho y la comentamos y referimos a ella en diversos momentos de nuestro vivir, podemos afirmar que esa película nos ha formado, sin que podamos precisar en qué, pero ha pasado a constituir parte de nuestros referentes “vitales”; nos hemos formado de “manera informal”. Es frecuente (al leer libros, escuchar canciones, participar en juegos, ayudar a alguien a realizar algún trabajo, al conversar con las personas nos formamos permanentemente), pero no lo consideramos formación y no le reconocemos valor alguno. La noción del constructivismo “saberes previos” tiene que ver con estos aprendizajes formativos. Desde la perspectiva propuesta, es menester recuperar la importancia de dichos aprendizajes en nuestro proceso formativo como sujetos de voluntad.

Pero también el concepto de diálogo propuesto por Freire (entre otros), conlleva el sentido profundo de dos logos en relación, y no sólo dos que hablan, sino dos que conversan sobre cuestiones que comparten en emociones (tal como Maturana comprende el emocionar), en tanto han sido partícipes de la vivencia/experiencia de ver la misma película, haber leído el mismo libro o saber acerca de ellos algo, que sirve de base al conversar. Como propone Baltazar Gracián: Hay que complementar lo útil del aprendizaje con lo gustoso de la conversación. El espacio de formación requiere contemplar “los mecanismos” de la informalidad formativa (formación informal) para recrear el diálogo conversacional al tratar los asuntos.

Referencias bibliográficas

Ardoino, Jacques (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.

Beillerot, Jacky (2006). *La formación de formadores*. Argentina: Novedades Educativas-UBA.

- Berger y Luckmann (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis del sentido*, Paidós, España.
- Blanchard, Claudine Lavilla (2004). *Saber y relación pedagógica*. Argentina: Novedades Educativas-UBA.
- Braunstein, Néstor (2008), *La memoria, la inventora*, SXXI, México.
- Campero Cuenca, Carmen (2003). “La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Problemáticas y perspectivas”. En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 12-19.
- De Lella, Cayetano (2003). “Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional”. En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm. 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 20-24.
- Ducoing Watty, Patricia (2000). “Sobre la formación y la formación de profesores”. En Esmeralda Matute y Rosa Martha Ramos (coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara
- Deleuze, Gilles (1998), *Lógica del sentido*, Paidós, España.
- Derrida (1998), *De la gramatología*, SXXI, México.
- Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM-ENEPI-Paidós.
- Filloux, Jean Claude (2004). *Intersubjetividad y formación*. Argentina: Novedades Educativas-UBA.
- Furlan, Alfredo (2000). “La flexibilidad y la formación de profesores”. En: Esmeralda Matute y Rosa Martha Ramos (coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 35-44.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *Verdad y método*. Tomos I y II. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (2000b), *Educación es educarse*, Paidós, España.
- Hernández, Gloria (2003). “Estilos docentes y significados de los procesos educativos”. En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm. 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 34-39.

- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Editorial Narcea.
- Larrosa, Jorge (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.
- Larrosa, j (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación, Novedades educativas*, Argentina.
- Luria y Vigotsky (2007), *Psicología y Pedagogía*, Akal, Madrid, España.
- Matute y Rosa Martha Ramos (coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 157-167.
- Maturana, Humberto (2001), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Ed. Dolmen Ensayo, Chile.
- Messina, Graciela (2003). “Educadores de adultos”. En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm. 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 3-11. (2005).
- Messina, Graciela (2008). *Formación y políticas de la memoria*. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, UNESCO.
- Morín, Edgar (1995), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.
- Morin, Edgar (2010). *El Método 3. El conocimiento del conocimiento*, Catedra, Madrid.
- Morin, Edgar (2013), *El Método 2. La vida de la vida*, Cátedra, Madrid.
- Morin, Edgar (), *El Método 4. Las ideas*, Cátedra, Madrid.
- Nehamas (2002), *Nietzsche. La vida como literatura*, FCE, México.
- Packman, Marcelo (comp.) (1996). *Construcciones de la experiencia humana*, vol. I. España: Gedisa.
- Ricoeur, Paul (1999), *Tiempo y narratividad*, Paidós, España.
- Steiner, George (2007). *Lecciones de los maestros*. México: Siruela-FCE.

Torres, Rosa María (2003). “Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur”. Suplemento. En: *Educación y desarrollo*, núm. 60. Bonn: IIZ/DVV, pp.23-24.

Messina, Graciela (2003). Yurén Camarena María Teresa (2000), “Formación, eticidad y relación pedagógica”. En: *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós, p. 29.

Vigotsky (1988), *Los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, México.

Vigotsky (), *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, España

Identificando la complejidad en un curso de nivel superior desde un modelo matemático

*Gloria Soledad García López
Hugo Cristobal Gil Flores
Rosa Lilia Zamudio Quintero*

Resumen

En este estudio, se realizó un análisis reflexivo de la práctica educativa en el curso Diseño de la Forma en el Espacio Estructural, inserto en el programa educativo de las carreras de arte de la Universidad de Guadalajara, utilizando un modelo matemático. Se caracterizó el isomorfismo analógico entre los elementos estructurales y comportamentales del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) y el modelo matemático. Durante 23 sesiones se valoró la autopercepción del PEA desde sus actores (1 docente y 19 discentes) utilizando una serie de instrumentos desarrollados para estimar objetivamente el PEA. El resultado de este estudio demostró de manera objetiva el carácter sistémico complejo y caótico del PEA. De la misma manera se demostró la viabilidad del uso de modelos matemáticos para describir los procesos educativos.

Palabras clave en español:

1.

Enseñanza aprendizaje: Representa dos aspectos por separado, el de la *enseñanza y el del aprendizaje*, ambos aspectos representan una misma realidad. “esa realidad sólo se hace evidente cuando se puede demostrar que la enseñanza produjo aprendizaje” Pacheco (2004:17).

2.

Sistema dinámico, conjunto de elementos interrelacionados entre sí que evoluciona con el tiempo.

3.

Caos (Estado amorfo e indefinido que se supone anterior a la constitución del cosmos o confusión, desorden).

4.

Atractores, entidad a la que fluyen los diferentes elementos de un sistema.

Planteamiento del problema

Esta investigación se centró en una perspectiva sistémico-compleja para tras un ejercicio de análisis, desarrollar y dar a conocer la comprensión y la explicación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) del curso Diseño de la Forma en el Espacio Estructural (DFEE). Para ello intentamos una modelación matemática en tanto que estrategia de contrastación y conducción hacia la representación objetiva a través de la experiencia en el aula de un docente con sus diecinueve alumnos.

Así, establecimos objetualmente un modelo de carácter sistémico y complejo tras la identificación visual de atractores y sus consecuentes estados de caos que derivan en bifurcaciones. (Schifter, 2001: 22)

Pero ¿cómo utilizar ese modelo? Llegamos a la conclusión de que ello sería factible llevando a contrastación el modelo matemático y el sistema DFEE, particularmente desde los elementos propios de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, utilizando ese modelo de ecuaciones no lineales como un modelo de interpretación.

En ese sentido cuando surgieron los primeros cuestionamientos: ¿será posible tener un cierto nivel de certeza de que es lo que en realidad se logra con el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje particulares y específicos? ¿cómo o por qué medios se puede obtener tal certeza? ¿se pueden conocer, predecir y/o comprobar los resultados de quienes aprenden en función de ciertas causas o acciones de enseñanza? Es decir, ¿se puede determinar con cierta certeza que las condiciones en y por las que se enseña, determinan positiva o negativamente a las situaciones de aprendizaje?

Como derivación de tales cuestionamientos se determinó la realización de esta investigación. Hacerla implicó definir como problemáticas operacionales las siguientes:

- El análisis sistemático y continuo de la propia práctica educativa en el Curso Diseño de la Forma en el Espacio Estructural (CDFEE);
- Determinar como objeto de estudio al CDFEE considerándolo como un sistema

complejo susceptible de análisis a partir del Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA) como uno de sus elementos estructurales;

- Considerar al objeto de estudio como un recorte de la realidad del Currículum de la Licenciatura de Artes para las Expresiones Plástica y Fotográfica, del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara. Realidad reconocida como sistema complejo catalogada a la vez como un subsistema de un sistema general más grande, el propio currículum;

- Reconocer la relación entre caos y complejidad en el sentido en que lo menciona Prigogine (2008:13-19) y que se identifica como favorable para este estudio, pues, por una parte, reconoce el carácter complejo de las ciencias humanistas; y por otra, el que su noción de tiempo está dominada por la incertidumbre.

Enfoque epistemológico

El abordaje epistemológico del estudio estuvo circunscripto básica y genéricamente en tres vertientes:

1) La Teoría de la Complejidad desde una perspectiva MORINiana e inacabada, incluidos en ella aspectos que le corresponden como, la Teoría General de Sistemas (TGS) nos brindó las bases teóricas para comprender mejor los fenómenos definidos en términos de cambio como puedan ser la educación, la creatividad, la innovación y la propia investigación. La TGS, que fue concebida por primera vez en 1968, por Ludwing von Bertalanffy (1975), puede ser entendida como una forma de pensar, una manera de ver el mundo, una metodología que nos permite comprender la unidad y esencia de las cosas a partir de su diversidad; y la Teoría del Caos de entre otras.

De Reynoso (2008), tomamos la perspectiva de complejidad asociada a la tecnología. En García (2008), identificamos aspectos alusivos a la definición, a la dinámica y al análisis de los sistemas complejos.

2) Las matemáticas, posibilitaron la incursión en una iniciativa innovadora que conllevó al análisis de la ya mencionada práctica educativa desde la modelación matemática a fin de demostrar su sentido caótico y su carácter no lineal.

También nos proporcionaron, algoritmos e instrumentos para llevar este modelo de la complejidad de una situación descriptiva-subjetiva, a una situación de explicación-objetiva.

3) La educación, con las teorías del aprendizaje cognoscitivas, fundamentamos y circunscribimos nuestra práctica docente; establecimos e identificamos criterios e indicadores, valores y límites para caracterizar y diseñar los instrumentos.

Autores como Colom A. J. et al. previeron de conceptos específicos en torno a la complejidad en la educación, dándonos la certeza de la potencialidad operativa del estudio

Metodología

La metodología estuvo enfocada desde los niveles teórico y matemático. siguiendo dos métodos, el de modelación y el del enfoque sistémico Bijarro (2007: 68-69)

La modelación se apegó específicamente en los modelos de tipo Analógico e Icónico Bijarro (2007:68) con el modelo de ecuaciones no lineales caracterizado por poseer soluciones gráficas y algebraicas.

Desde el modelo analógico se estableció la analogía isomorfa entre el PEA (Proceso Enseñanza Aprendizaje) y la Ecuación Logística; ello, una vez determinado el curso objeto de estudio (CDEE) como un sistema complejo y como tal, quedó circunscrito en una región constituida de entre muchos otros elementos, por el PEA (Proceso de Enseñanza Aprendizaje), las CE (Condiciones de Enseñanza) y las SA (Situaciones de Aprendizaje).

A través de este proceso se llegó a la identificación de los elementos formales que se establecieron como categorías (variables y constantes); a estas, se les asignó un parámetro que osciló isomórficamente dentro de los rangos de valor que tienen los del modelo dinámico para que, de esta manera, funcionara como operador entre el fenómeno observado y el modelo dinámico con el que se contrastó. Nos referimos al valor ya señalado anteriormente para la constante K de 4; y, al valor para la variable X de 1.

En Bunge (2009: 14) identificamos que los métodos seguidos se acogen dentro de la ciencia factual siguiendo técnicas conceptuales, de las que específicamente utilizamos el cuestionario ramificado y los “Procedimientos iterativos. Estos son ensayos realizados paso a paso con los que se obtiene un progresivo perfeccionamiento” (Bunge, 2009: 14)

Resultados y conclusiones

Los resultados del estudio permitieron demostrar los procesos iterativos que se generaron en el CDFEE, apoyando la concepción que hemos tenido de ese PEA como un sistema análogo a la ecuación logística $X_{sig} = K(1-X) X$

Reiteramos que en este estudio hemos caracterizado el isomorfismo analógico entre los elementos estructurales y comportamentales del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) y los del modelo matemático de ecuaciones no lineales definido por la Ecuación Logística (nos referimos a la iteración entre una variable “X” acotada por las Situaciones de Aprendizaje y una constante “K” acotada por las condiciones de enseñanza desde un valor asignado a las situaciones de inicio como valor predictivo de las situaciones de tránsito y termino). En nuestro caso es $X_{sig} = K(1-X) X$ en donde ambos, el PEA y la Ecuación Logística se operativizan a través de la Transferencia/Contratransferencia en una relación biunívoca.

Analizamos, comprendimos y explicamos el PEA del curso DFEE desde su carácter de sistema complejo que representa una realidad del docente y del discente en la que es posible la identificación de situaciones caóticas que derivan bifurcaciones.

Llegamos al establecimiento de un valor de predicción gráfica de la evolución del curso DFEE como aproximación demostrativa de su carácter crítico reflexivo a través de la acotación del desarrollo académico de cada alumno en y desde las Situaciones de Aprendizaje (SA) auto-percibidas y declaradas como consecuentes de las Condiciones de Enseñanza (CE) establecidas por el docente.

Reflexionamos respecto a la asertividad de la propia práctica docente a partir de la inclusión de intervenciones pretendidamente adecuadas que fueron juzgadas, como tales, por los actores del proceso enseñanza-aprendizaje (docente y discentes) encontrando que:

1. El CDFEE como sistema complejo, es un recorte de la realidad del Currículum de la Licenciatura en Artes para las Expresiones Plástica y Fotográfica, del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara. susceptible de análisis desde su elemento estructural Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA).

2. En el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) del Curso Diseño de la Forma en el Espacio Estructural (CDFEE), las condiciones de enseñanza (CE) determinan el carácter evolutivo no lineal de las situaciones de aprendizaje (SA) y, por ende, la aparición de atractores que derivan estados de caos con sus consecuentes bifurcaciones.

3. El carácter análogo del CDFEE con un sistema dinámico discreto, determina al isomorfismo entre su elemento estructural PEA y la ecuación logística: $X_{sig.} = K(1-X) X$, por ende, a su utilización como modelo o método de análisis.

4. El carácter isomorfo del PEA con la ecuación logística $X_{sig.} = K(1-X) X$ está determinado por la analogía entre:

- Las Condiciones de Enseñanza y la Constante K
- Las Situaciones de Aprendizaje y la Variable X
- $X_{sig.}$ como resultado iterativo entre K y X, merced al operador $(1-X)$ y el resultado iterativo entre E y A, merced al operador Transferencia/Contratransferencia.

5. Llegamos a entender a los procesos iterativos como la activa generación de cambios derivados de la clarificación de supuestos y criterios a través de intervenciones docentes y ante ellas, las respectivas respuestas de los discentes.

6. Logramos establecer la forma de equiparación analógica estructural o isomorfismo entre la ecuación logística $X_{sig} = K (1-X) X$ y el PEA del CDFEE.

7. Construimos una estructura de interpretación que nos permitió identificar en el fenómeno, aquellos indicadores que sujetos a un parámetro, fueron susceptibles de comparación con el modelo de contraste. Esta estructura de comparación se construyó mediante un proceso de observación detallado del fenómeno en estudio y se acompañó de un análisis que derivó en la selección de los indicadores y que para el caso de los fenómenos sociales como este y dada su complejidad, se consideraron desde las perspectivas de diversas disciplinas.

8. Identificamos a los elementos formales que se determinaron como indicadores (variables y constantes).

Finalmente, los resultados obtenidos evidencian:

- La factibilidad para la utilización de modelos matemáticos que han sido empleados en estudios de corte social.

- La concreción visual del comportamiento no lineal en los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan desde modelos crítico reflexivos.
- La concreción visual de la existencia de atractores:
 - De punto fijo. –Periódicos.
 - Aperiódicos o –claramente– caóticos que derivan en bifurcaciones.
- La incursión en metodologías de investigación complejas.
- La posibilidad para su utilización como una estrategia de evaluación del aprendizaje en función del tipo de enseñanza.

En síntesis, consideramos a este estudio como la vivencia de un proceso de reflexión de la propia práctica docente en un tiempo/espacio determinado.

Práctica preconcebidamente orientada a la reflexión. Reflexión entendida como investigación dentro de la práctica. Investigación basada en un modelo matemático de ecuaciones no lineales. Modelo utilizado como elemento explicativo, de representación/interpretación. Interpretación derivada de la contrastación entre el modelo matemático y el PEA del CDFEE.

Referencias bibliográficas

- Bigge, Morris L. (2006). *Teorías de aprendizaje para maestros*. (reimp.). México: Trillas.
- Bijarro H., Francisco. (2007). *Desarrollo estratégico para la investigación científica*. Tamaulipas: edit. Eumed net.
- Brockbank A. y Mc Gill, Ian. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ed. Morata.
- Bunge, Mario. (2009, 4ª reimp.). *La investigación científica*. México, Siglo XXI editores.
- Colom, Antoni J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teorías de la educación*. España, Ediciones Paidós.
- Colom, Antoni J.; Ballester, Lluís; Solórzano E.; Ortega, Alfredo T. (2009). *Conocimiento científico y realidad. Nuevas perspectivas en epistemología pedagógica*. México. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa Sur.
- De la Torre, Saturnino; Violant, Verónica (Coordinación y Dirección). (2006).

Comprender y evaluar la creatividad, Cómo investigar y evaluar la creatividad.

Vol. 2. Málaga, Ediciones Aljibe.

- Fajardo-González. (2014). *La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario*. Recuperado de: www.unav.es/gep/InvestigacionArtesFajardo.pdf
- Filloux, Jean-Claude. (2008). *Psicoanálisis y pedagogía. Una consideración del inconsciente en el campo pedagógico* (Trad. M^a del Pilar Jiménez Silva). Cit. en Jiménez Silva M. del P. y Páez Montalbán, R. Compiladores. 2008. *Deseo, saber y transferencia, Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Fürstenau, Peter. (2008). *Contribución al psicoanálisis de la escuela en tanto institución*. (Trad. Rodrigo Páez Montalbán). Cit. en Jiménez Silva M. del P. y Páez Montalbán, R. Compiladores. (2008). *Deseo, saber y transferencia, Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- García, Rolando. (2008). *Sistemas complejos. Conceptos, método, y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. (reimp.). Barcelona: Gedisa.
- Gómez Marín, R.; Jiménez J.A. (2002). *De los principios del pensamiento complejo*. En: Velilla, Marco A. (Compilador). (2002). Recuperado de: www.edgarmorin.org/.../89-manual-de-iniciacion-pedagogica-de-pensamiento-compl...
- Gutiérrez, J.M., (1998). *Sistemas no lineales. Conceptos, algoritmos y aplicaciones*. Recuperado de: http://personales.unican.es/gutierjm/docs/tut_SistNoLin.pdf.
- Hameline, Daniel. (2008). *Los riesgos del oficio. Psicoanálisis del maestro* (Trad. M^a del Pilar Jiménez Silva). Cit. en Jiménez Silva M. Del P. y R. Páez Montalbán. 2008. *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI.
- Hayles, N. Katherine. (2000). *La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*. (2^a Reimpresión). Barcelona: Editorial Gedisa.
- J. Hernández. (1989). Cit. en: De la Torre, Saturnino; Verónica Violant (Coordinación y Dirección). (2006). *Comprender y evaluar la creatividad, Cómo investigar y evaluar la creatividad*. Vol. 2. Málaga, Ediciones Aljibe.

- Jiménez, Silva M. Del P. y Páez, Montalbán. (2008). *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI.
- Lipman Matthew. (2001). *Pensamiento complejo y educación* (2ª ed. 1ª reimp.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lombard, Geneviève. (2008). *Sobre la noción de “psicoanálisis aplicado” particularmente aplicado a la educación*. (Trad. Mª del Pilar Jiménez Silva). Cit. en Jiménez Silva M. del P. y Páez Montalbán, R. Compiladores. 2008. *Deseo, saber y transferencia, Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Morin, Edgar. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. (1ª ed. 6ª reimp.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Osorio, Néstor. (2002). *Aproximaciones a un nuevo paradigma en el pensamiento científico*. En: Velilla, Marco A. (2002). (Compilador). Recuperado de: www.edgarmorin.org/.../89-manual-de-iniciacion-pedagogica-de-pensamiento-compl... Pp. 59-60.
- Pacheco, Amelia. (2004). *Aprendiendo a enseñar, enseñando a aprender en la universidad*. Perú: Realidad visual. Arte y nuevos medios.
- Parini, Pino. (2002). *Los recorridos de la Mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Prigogine, Ilya. (2008). *Las leyes del caos*. Barcelona: Drakontos Bolsillo.
- Reynoso, Carlos. (2008). *Complejidad y caos una exploración antropológica*. Argentina: Recuperado de: https://scholar.google.com.mx/scholar?cluster=14254411541959261269&hl=es&as_sdt=0,5&sciodt=0,5
- Sarramona, J. (2006). *¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad?* Recuperado de URI: <http://hdl.handle.net/10316.2/5321>
- Santrock, John W. (2006, 2ª ed.). *Psicología de la educación*. México, McGraw-Hill.
- Schifter, I. (2001). *La ciencia del caos*. México: Impresora y encuadernadora Progreso.
- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Arte Arquitectura y Diseño. (2015).

Guía de Carreras. Recuperado de: <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-artes-visuales-para-la-expresion-plastica/#>

- Vázquez-Bernal, Bartolomé; Jiménez-Pérez, Roque; Mellado-Jiménez, Vicente. (2007). *El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/920/92040302.pdf>
- Velilla, Marco A. (2002). (Compilador). Recuperado de: www.edgarmorin.org/.../89-manual-de-iniciacion-pedagogica-de-pensamiento-compl
- Waldrop, Mitchell. 1992. *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos*. Nueva York, Simon and Schuster.
- Wilber, Kent. (2001). *El ojo del espíritu. Una visión integral para un mundo que está enloqueciendo poco a poco*. (2ª ed.). Barcelona, edit. Kairós.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- _____ (2009). *Prólogo*. Cit. en Arellano, J.; Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. Madrid, Narcea.

Aplicación del Proceso de Atención de Enfermería en la Práctica Profesional Comunitaria del Adulto Mayor

Esmeralda Zetina Contreras

José Luis Cortes Reyes

María Elena Lara Gallegos

Resumen

La Práctica de Enfermería del Adulto Mayor se encuentra ubicada en el área de formación integral profesional del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, es una asignatura que tiene como finalidad vincular la teoría con la práctica y conectando la realidad existente con la atención que se requiere para la salud integral de los adultos mayores, incluyendo así, la integración; planeación, ejecución y la evaluación de la eficacia de los cuidados de enfermería en el logro y mantenimiento de un nivel de bienestar mediante la aplicación del Proceso de Atención de Enfermería. En nuestra práctica profesional, los estudiantes utilizan este instrumento para fundamentar científicamente cada una de sus intervenciones, mismas que están orientadas al cuidado y autocuidado de la salud física, psicológica y espiritual del adulto mayor en entornos funcionales que favorezcan su calidad de vida. Como experiencia de aprendizaje, se ha podido constatar del cambio significativo en las intervenciones que los estudiantes realizan con las familias de los adultos mayores, los estudiantes muestran actitudes respetuosas y consideradas. Así mismo, se observan colaborativos, innovadores, responsables y comprometidos con su quehacer profesional y formación académica como enfermeras/os.

Palabras clave. Proceso de Atención de enfermería, adulto mayor, práctica profesional.

Contexto

La práctica comunitaria de Enfermería del adulto mayor, se cursa como una asignatura obligatoria del plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En cada ciclo escolar se tiene una matrícula aproximadamente de

120 estudiantes, todos ellos tendrán la oportunidad y responsabilidad de llevar a cabo esta actividad como parte de su formación académica.

Durante toda la práctica se realizan actividades que han sido programadas con anterioridad.

Objetivos de la experiencia o proyecto

Proporcionar al estudiante de enfermería un instrumento que le permita una relación de interacción para mantener un estado óptimo de salud del adulto mayor, su familia y comunidad.

Marco conceptual

En la formación integral de los profesionales de Enfermería, Rodríguez (2007) propone utilizar el Proceso de Atención de Enfermería como método en donde se aplican los conocimientos teóricos en la práctica profesional, este sirve de guía para el trabajo práctico, ya que permite organizar; observar e interpretar los datos de valoración para elaborar las etiquetas diagnósticas, analizarlas y priorizar las intervenciones de enfermería en el cuidado integral de los adultos mayores. Todo esto para contribuir en la promoción, prevención, mantenimiento y restauración de la salud del adulto mayor, su familia y la comunidad.

Este método científico es utilizado en las prácticas profesionales del adulto mayor, y permite a los estudiantes atender integralmente al adulto mayor apoyándose en el instrumento de valoración de Patrones Funcionales de Marjori Gordon que a nuestra consideración docente reúne las condiciones necesarias para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en su práctica comunitaria del Adulto mayor.

El Proceso de Atención de Enfermería consta de 4 etapas que a continuación se describen en su aplicación en el desarrollo de la práctica profesional de los estudiantes de enfermería.

Valoración e identificación de las necesidades y problema

De acuerdo a la NANDA (2015), esta es la primera etapa del Proceso de Atención Enfermería y se define como el proceso organizado y sistemático de recogida de datos sobre el estado de salud del adulto mayor, familia o comunidad, a través de diferentes fuentes. La fase de va-

loración consta de cuatro etapas: recogida; validación, organización de datos e identificación de necesidades y problemas. Esto permite la planeación de cuidados, implementación del plan de cuidados y la evaluación de las intervenciones de enfermería. Durante la valoración, el profesional de enfermería recoge cuatro tipos de datos: subjetivos, objetivos, históricos y actuales.

Posterior a esta actividad, se determinan los diagnósticos enfermero el cual es un juicio clínico sobre la respuesta funcional de un adulto mayor, familia o comunidad a sus problemas de salud reales o potenciales, y sus a procesos vitales. El diagnóstico enfermero proporciona la base para la selección y planeación de las intervenciones de enfermería.

Planeación de las intervenciones de enfermería

La planeación es el desarrollo de un proyecto donde se establecen objetivos y acciones encaminadas a predecir, prevenir y tratar problemas relacionadas con la salud. Es esta fase se establecen cómo dar los cuidados de enfermería de forma organizada, individualizada y orientada a los objetivos, que comprende priorizar los problemas del paciente, fijar los objetivos, determinar las actividades y registrar el plan de cuidados. (Ackley, 2007).

Ejecucion del plan de cuidados

La ejecución consiste en llevar a la práctica el plan mediante acciones que conduzcan al logro de los objetivos establecidos. Rodríguez (2007) señala que la ejecución del plan de cuidados planeado es definitivamente la culminación de nuestro quehacer como enfermera profesional, es poner en práctica de todo el proceso realizado hasta el momento. Se tiene presentes los objetivos a conseguir, las prioridades trazadas y los recursos con los que cuentan los adultos mayores. Se debe ser y saber adaptarnos a los posibles cambios en los adultos mayores, porque durante la ejecución puede que sufran modificaciones y los alumnos tienen que amoldarse nuevamente, fijaremos nuevas prioridades, estos cambios puede ser debido a que no se cuenta con recursos económico la familia, por desinterés del adulto mayor, apatía de parte de la familia, por otros problemas de salud, falta de apoyo del cuidador primario o familiares.

Evaluación

La evaluación es la última etapa del proceso de atención de enfermería. Es la retroalimentación del proceso enfermero. Evaluar supone recoger datos, compararlos y elaborar/emitir un juicio o una conclusión. La evaluación ha de ser planificada y sistemática. Todas las etapas del proceso carecerían de significado sin la evaluación: de nada serviría reunir datos sobre la situación de salud de una persona. Ackley. (2007).

La finalidad de utilizar el Proceso de atención de enfermería como herramienta didáctica, para diseñar su plan de cuidados, es que las alumnas sean capaz de interpretar las necesidades inmediatas del adulto mayor por otra parte, mejorar la calidad de la atención de manera

Metodología y descripción de la experiencia

Durante la etapa de planeación de la Práctica de Enfermería del Adulto Mayor, se establecen los lineamientos de la forma de trabajo, se revisa el programa de la asignatura y se discuten las diversas técnicas de enseñanza y las formas de evaluación, estas son actividades de Academia.

Dentro de las actividades específicas se incluyen seleccionar una comunidad en las diversas colonias urbanas y suburbanas de la Ciudad de Villahermosa Tabasco, posterior a eso se solicitan las autorizaciones educativas y de salud pertinentes para realizar la práctica comunitaria, la cual comprende una duración de tres semanas.

Al inicio de la práctica se realiza un recorrido por la comunidad seleccionada con la finalidad de conocer el entorno y las características de la población con la que se trabajará. Acto seguido, los estudiantes bajo la asesoría de sus instructores comunitarios seleccionan una familia con la que trabajarán durante todo su periodo de prácticas.

A partir de la aceptación de la familia, se inicia a realizar una valoración utilizando como instrumento los patrones funcionales de Marjory Gordon, con ello se valora el estado físico, cognitivo, social, emocional, psicológica y espiritual, que ayude a reconocer las condiciones de salud en que se encuentran los adultos mayores, esta valoración es un medio de enlace entre los hogares de las familias de los adultos mayores y el estudiante. Esto propicia un vínculo de confianza que suele coadyuvar a identificar y priorizar las necesidades y problemas que aquejan a los adultos mayores.

Los estudiantes realizan su planeación tomando en cuenta varios factores: edad del adulto mayor, enfermedades que afectan su salud, entorno familiar, económico, social, redes de apoyo con los que cuenta y la accesibilidad a los recursos de salud en función de su autonomía y apoyo de sus familiares. La planeación se efectúa en función de todos los factores identificados.

En la tercera etapa se pretende que se lleve a cabo cada una de las actividades planeadas en función de sus necesidad o problemas los cuidados son actividades ejecutadas por enfermería, donde dan respuesta a una necesidad específica de salud en los campos: promoción, y prevención de enfermedades.

Los estudiantes proporcionan orientación, asesoría, enseñanza de procedimientos de enfermería como: baños de esponja, ejercicios pasivos, administración de insulina, toma de presión arterial y de temperatura corporal, masajes, demostraciones para la preparación de alimentos saludables, acompañamiento al centro de salud para atención psicológica, nutricional, odontológica, inmunizaciones y se le dan platicas educativas en sus hogares, los temas van relacionados de acuerdo a sus necesidades y problemas, en estas intervenciones los estudiantes involucran al cuidador primario y a toda la familia, donde se busca que todos aprendan a realizar estas intervenciones y poder apoyar a su adulto mayor.

Al evaluar, los estudiantes de enfermería dinamizan y actualizan el plan de cuidados, miden la calidad de los cuidados y determinan si los planes han sido eficaces, si necesitan introducir cambios o, si se dan por finalizados. La evaluación está, sobre todo enfocada a evaluar la consecución y cumplimiento de los las intervenciones de enfermería, los estudiantes lo evalúan continuamente y observan cambios de actitudes hacia su salud, motivación por poner en practica la orientación, asesoría y enseñanza proporcionada por ellos, podemos mencionar, que los adultos mayores y su familia se ven motivados por seguir las instrucciones de las estudiantes con el fin de mejorar y recuperar su salud, reciben reconocimiento por su trabajo realizado en la comunidad y con las familias.

Resultados y conclusiones

El envejecimiento de la población ha aumentado, lo que implica mayor demanda de atención de enfermería para satisfacer las necesidad de cuidados de salud y entre ellos concretamente los destinados a compensar la pérdida de capacidad para el autocuidado.

La experiencia de los alumnos al trabajar con un instrumento de valoración científica, le permite guiar sus intervenciones acorde a las necesidades, problemas y demanda de los adultos mayores en sus esferas física, emocional, psicológica, social y espiritual.

Es muy satisfactorio para los alumnos, que el trabajo realizado con los adultos mayores y su familia sea socialmente útil, reconocido y apreciado por la población, ya que durante el trabajo comunitario la población externa lo valioso que lleguen a su domicilio a orientarlos, informares y educarlos acerca de los cuidados que deben realizar los adultos mayores, con ayuda de sus familia.

Favorece una comunicación interdisciplinaria, con el personal de las unidades de primer nivel de atención, con los adultos mayores y su familia, de igual manera con los compañeros de grupo.

El trabajo comunitario, es una experiencia vivencial para los alumnos, donde cada uno de ellos deberá tomar decisiones como resolver las problemáticas identificadas emprendiendo estrategias de soluciones, con el apoyo de otros profesionales.

Propuestas

- Incorporar la participación de otros estudiantes de las diversas carreras profesionales, donde se realice una práctica integradora enfocada a los adultos mayores y su familia.
- Los planes de intervención de enfermería deberán ser elaborados conforme a los recursos socioeconómicos disponibles por el adulto mayor y su familia en el domicilio para asegurar la calidad de los cuidados.
- Diseñar programas de apoyo a las personas cuidadoras de los adultos mayores: orientación y asesoramiento para el cuidado, autocuidados, afrontamiento del estrés, integrar a todos los integrantes de la familia.

Referencias bibliográficas

- Ackley, B. (2007). *Manual de Diagnósticos de Enfermería*, Madrid España, Ed. Elsevir
- Alfaro-Lefevre, R. (2003), *Aplicación del Proceso Enfermero, Fomentar el cuidado en colaboración*. Barcelona, España. Ed. Masson (esta bibliografía es clásica y no hay nuevas ediciones)

NANDA (2015). *Diagnósticos Enfermeros: Definiciones y clasificación 2015 - 2017*. Madrid, España, Ed. Elsevier

Rodríguez, B. (2007). *Proceso Enfermero, aplicación actual*, México. 2da. Edición. Ed Cuellar.

Pedagogía del movimiento: contexto y sentidos

Isabel Samacá Bohórquez
Nathalia Elizabeth Cañizales Mesa

Resumen

Apartarse del imaginario social y cultural del sentido utilitarista del cuerpo, el cual niega las relaciones de sus hacer-res, entender-res y sentidos, se configura en la posibilidad del campo pedagógico para cuestionar la educación. La investigación plantea la *corporeidad* como un lugar epistémico y fundamento dialogante, que reconozca la diversidad cultural para transformar la escuela, anquilosada en metodologías ancladas del siglo XIX para educar a generaciones del siglo XXI con maestros formados en el siglo XX, así, deslegitimándose de su condición social, para convertirse en un lugar de entrenamiento de habilidades enciclopédico-técnicas, que desvirtúan la acción pedagógica, dando lugar a fenómenos que obedecen a las lógicas educativas (y del mercado), los cuales, “*per se*” conducen a la marginalidad y a la exclusión.

Es así como a través de la pedagogía crítica, se hacen apuestas de sentido hacia otra educación, para indagar: ¿Cómo posibilitar el reconocimiento de los saberes de la comunidad desde la Pedagogía del movimiento alrededor de las prácticas Pedagógicas? Interrogante que se circunscribe como potencia del sujeto, en relación a la capacidad que adquiere para crear alternativas de mediación entre los saberes populares y la escuela, para educar en la diferencia desde un horizonte emancipador y crítico, que trascienda la realidad espacio-temporal.

Palabras clave: Contexto, pedagogía, movimiento, cultura.

Introducción

La estructura conceptual que enmarca el proyecto, gira entorno a preguntas desde la pertinencia, cómo: ¿Qué educación, por qué, para qué, en dónde y a quién?

Atendiendo a este conjunto de interrogantes, se propone la *Pedagogía del Movimiento* como una alternativa para abordar estos asuntos en un momento histórico determinado, el cual plantea desafíos a nuestra Educación en relación al posacuerdo en Colombia.

En el marco del conflicto armado vivido en Colombia desde hace ya algunas décadas, se ha comenzado a visualizar lo que se ha llamado el posconflicto, definido éste como la fase que viene después de la firma definitiva de los acuerdos de paz, pero que en algún sentido es deseable construir durante el conflicto, y que supone una recomposición de la sociedad que incluye asuntos como la desmovilización de los actores armados, la seguridad ciudadana, la reinserción y el desarrollo de los acuerdos de paz. (Universidad de los Andes, 2002)

No obstante, el momento histórico y el sentido de época exigen de la academia orientar reflexiones, preguntas y actuaciones concretas de cara a los siguientes problemas.

¿Nuestra comunidad rural y urbana ha vivido el conflicto o más bien se ha mantenido al margen del mismo por su situación geográfica?, ¿Nuestra sociedad local reconoce el posconflicto?, ¿Cómo ha vivido nuestra comunidad este fenómeno desde la convivencia?

La necesidad de reconocer nuestra diversidad, se prioriza en relación a la preocupación social constante de los agentes educativos por transformar nuestra educación, para mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos, es así que, la latente búsqueda por entender nuestra realidad como colectivo, se dispone a ser abordada desde un lugar denominado *comunidad*, el cual involucra teorías, sentidos y pensamientos los cuales están dispuestos para ser leídos desde el lenguaje del movimiento *in situ* del cotidiano de las gentes, en un contexto determinado por una cultura propia, dispuesta a ampliar la mirada sobre ¿Cómo construir la identidad social desde la búsqueda del pensamiento propio alrededor de la pedagogía del movimiento, en el contexto rural y urbano del municipio de Tunja?

El punto de partida, es el supuesto que en nuestra cultura latinoamericana Colombiana, Boyacense y Tunjana, pensamos en movimiento, alrededor de las relaciones que se tejen en el cotidiano de las experiencias que configuran un sujeto distinto del de otras latitudes. Para construir la identidad social desde la búsqueda del pensamiento propio alrededor de la pedagogía del movimiento, en el contexto rural y urbano del municipio de Tunja.

El proyecto tiene como propósitos, Identificar elementos de la cultura como indicadores del pensamiento propio, al reconocer el lugar de las prácticas pedagógicas, como escenario de emergencia de saberes, para analizar desde la pedagogía del movimiento, elementos de interacción entre las comunidades y en consecuencia, elaborar una matriz epistémica desde la alteridad hacia el reconocimiento de la diversidad, desde el ejercicio educativo, para finalmente, analizar, el contexto social, desde los cuatro saberes propios a nivel local.

Metodología

El interés de esta investigación, gira alrededor de la construcción social de identidad, para poder comprender y construir con los demás elementos referidos, como *el pensamiento propio y la pedagogía del movimiento*, un lugar y posibilidad de rescatar lo común, lo comunitario, dentro del referente colectivo que nos define dentro de la diversidad de creencias y costumbres.

Así, los sujetos de estudio, quienes contextualizan los ejes temáticos de la investigación, como la pedagogía del movimiento, identidad, comunidad y pensamiento, se constituirán en elementos sustanciales de las categorías de análisis que surgirán durante la experiencia, de acuerdo a la perspectiva etnográfica que involucra en su primera fase:

Un primer momento de la investigación inicia con la fase de indagación alrededor de la pedagogía del movimiento, permitiendo rastrear sus relaciones en la comunidad desde el ejercicio de sus actividades lúdicas propias, constituyendo posteriormente a la misma comunidad, como campo problémico en un segundo momento de la investigación.

La investigación Acción según Wilfred y S. Kemmis, (1988) “en relación a su enfoque, pretende fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p. 162).

De esta manera, las distintas etapas del proceso de investigación-acción dinamizan la espiral autorreflexiva, que vincula la reconstrucción del pasado con la construcción del futuro concreto e inmediato a través de la acción, y vincula el discurso de quienes intervienen en la acción con su práctica del contexto social.

En consecuencia, para dar cuenta de los aspectos conceptuales y metodológicos, en las diversas etapas del proyecto, se apoyará el proceso en la Sistematización de Experiencias como elemento articulador, para que durante el tercer momento específico de la investigación, el ejercicio de Deconstrucción según Restrepo, (2011) “*la deconstrucción debe terminar en un conocimiento y comprensión profunda de la estructura de la propia práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades*” (p. 35). Permita poder leer esas realidades que nos vinculan al proceso de construir conocimiento.

Y finalmente, un cuarto momento que involucra el ejercicio de Reconstrucción, como “*una propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias y fortalezas de*

la práctica, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva” (et al, p. 35). Como posibilidad de seguir construyendo desde la comunidad, con la comunidad y para la comunidad como forma pluriversa y distinta de producción de la ciencia.

Es así que, la Pedagogía, considera las distintas tensiones en relación a los nuevos modos de producción de conocimiento, establece puntos de encuentro hacia la negociación cultural como alternativa, para construir nuestras teorías con la práctica, ya que [...] “estas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican” (Kemmis, 1986, p. 9).

La corporeidad como expresión de lo humano

*Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente,
la práctica de la que participo o la práctica de otros,
tanto más tengo la posibilidad,
primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica;
segundo, por eso mismo,
me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor.
Así fue, también, como nunca dicotomicé teoría de práctica,
Jamás las percibí aisladas una de la otra,
pero sí en permanente relación contradictoria, procesual”.*
(Freire, P. 1997, p.125)

Teniendo en cuenta la importancia de la corporeidad en el reconocimiento del ejercicio disciplinar, se destaca el movimiento como posibilidad de expresión y al mismo tiempo se establece en elemento de mediación, como herramienta para reconocer los saberes de la comunidad desde las prácticas pedagógicas comunitarias en la interacción que propicia la reflexión del hecho educativo hacia la búsqueda del pensamiento propio y construcción de la identidad social, en el contexto rural y urbano del municipio de Tunja.

El movimiento como condición de la corporeidad y dispositivo de la lúdica se constituye en alternativa de observación de los fenómenos que emergen en medio de los saberes de la comunidad que potencian y guían este proyecto a identificar elementos culturales. Por lo tanto, es la clave pedagógica para entender sus cosmogonías y cosmovisiones que permitan preservar y enriquecer las identidades culturales, que según Pérez (2002) exige adoptar también “una pedagogía intercultural que permita a todas las personas abrirse a la noción de alteridad y asumir su propia identidad y superarla, para de este modo, poder comprender la universalidad y los valores humanos (p.16).

La indagación por la búsqueda del pensamiento propio de la comunidad involucra íntimamente la pregunta por la construcción de sujeto, desde las dimensiones que promueve el contexto del entramado social, presente en el esquema referencial del individuo, en su manera de percibir el mundo, a los otros, como condición natural del ser, y en ese sentido Zemelman (2004) plantea que el sujeto individual y colectivo, tiene que ver con el plano de la realidad social donde se entretajan dimensiones, como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, estas a su vez expresan la apropiación que los individuos hacen de lo social, otorgándole sentido a la historia y potenciándola.

Este sujeto consciente de su realidad, y de la participación en la toma de decisiones, se configura a partir de la construcción social de su identidad, entonces, es en el lugar que señala Ghiso (2008) donde reconoce que “no solo reproduce lo dado, es capaz de producir nuevas ideas, prácticas y relaciones, de acuerdo a sus intereses e intencionalidades, está en proceso, es portador de conciencia, es por esto considerado constructor de realidad e historia que puede transformar el contexto que habita” (p.47).

Es por ello que se hace necesario rescatar la Animación Socio-Cultural como una estrategia pedagógica y propuesta de educación social intergeneracional e intercultural, que recupera y vigoriza el deseo de ser sujetos de existencia digna, de potencia y de poder (Zemelman, 1998).

El cuerpo como dispositivo de saber

En el Sur, pensamos en movimiento
(Samacá, I. 2015)

La pedagogía concebida como reflexión del acto educativo, de sus prácticas y procedimientos en América Latina, a partir de la educación popular con Simón Rodríguez en 1804, plantea referentes distintos del proyecto burgués que se elaboraba en la escuela pública liberal de la revolución francesa, en ese sentido no se puede seguir hablando de pedagogía en términos técnicos ni instrumentales.

Desde la construcción de ciencia inter y transdisciplinaria, se amplía la posibilidad de pensar lo que significa el sur, no solamente como un posicionamiento geográfico, sino como una referencia plural que permite producir de otra manera saber y conocimiento, donde aparecen cuatro lugares claros de cómo emerge el sur, organizado desde otras cosmogonías y cosmovisiones, recuperando otros sentidos y organizaciones de la vida, distinta a lo que planteaba en 1996 el informe Delors de la comisión de la UNESCO: “la educación encierra un tesoro” en relación a la conformación de los cuatro saberes de aprender a *ser*, aprender a *estar*, aprender a *convivir* y aprender a *conocer*”. Este informe, responde al modelo de escuela de la globalización eurocéntrica, constituido desde el derecho Estado-nación, por lo cual es necesario reconocer que América Latina posee otros cuatro saberes propios de la manera como la vida nos ha situado. En ese sentido, un primer saber es el de la *Alteridad*, un saber de la *Diferencia*, un saber de la *Interculturalidad*, razón por la cual no es posible comprender de forma única las costumbres, las creencias, los sentidos de vida y los lenguajes. Porque somos constituidos desde la concepción de comunidad por la misma condición de diversidad como escenario que demanda una democracia comunitaria y un posicionamiento distinto, en relación a nuestras realidades y condición de pobreza, haciendo emerger el cuarto saber, el saber a *emprender*.

Siguiendo lo anterior, el paradigma latinoamericano busca reconocer el norte en el sur, en una indagación permanente y distinta en la forma de abordar y crear conocimiento y, es desde la pedagogía del movimiento, que se ubica a la lúdica como elemento mediador en un nuevo lenguaje alrededor de las prácticas pedagógicas, estableciendo unas lógicas distintas

para leer las expresiones y pensamientos del sujeto desde la corporeidad y la cultura (Samacá I, 2015, p. 85)

Un nuevo conocimiento inicia a través de la búsqueda de sentidos y significados en torno de la construcción social de lo humano, expresado en lo corporal y lo motriz, alrededor de las interacciones de las gentes que posibilitan la emergencia de saberes para reconocerlos y tematizarlos desde la visibilización de las costumbres, creencias y relaciones como elementos de indagación hacia la construcción del pensamiento propio, como alternativa para reconocerse dentro del contexto local y regional como avance educativo y pedagógico.

En ese sentido, el diálogo de saberes y los fundamentos de la educación popular, reconocen los saberes latentes de la comunidad para construir un escenario de posibilidad de educación y pedagogía diferente, que responda a las necesidades de los contextos locales y regionales en la construcción cultural de ciencia, alrededor de sistemas auto observantes desde otras cosmogonías y cosmovisiones, como otras formas de ver y entender el mundo, con un contenido específico para América latina, relevante en el saber de la alteridad como reconocimiento de la diversidad, de la diferencia, de la interculturalidad y la intraculturalidad como dispositivos necesarios en y para la construcción social de identidad.

Tales saberes distintos de la lógica y el racionalismo imperante, guían razonablemente la construcción social de identidad, desde la búsqueda del pensamiento propio, al privilegiar la capacidad colaborativa para visualizar la potencia del sujeto, de establecer desde las mediaciones pedagógicas alrededor de la pregunta y búsqueda de la fortaleza de las identidades, las cuales exigen un profundo trabajo a partir de la intraculturalidad, porque hemos sido tan despojados y negados que, queremos parecernos a otras culturas.

El argumento anterior, deja entrever la importancia del reconocimiento del contexto en la escuela (como comunidad) desde un pensamiento posformal, como crítica a la lógica racional de nuestros colonizadores, en tal sentido, García, (1994) señala que:

[...] Hacia una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética-y tal vez una estética-para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los

designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida, la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía, por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños (p. 94).

“El cuerpo como primer lugar de experimentación y de saber”, se convierte en un dispositivo alrededor de las sensaciones, percepciones y del lenguaje de las expresiones, todas enmarcadas por patrones culturales, rasgos antropológicos propios, creencias, condición humana y la acción como extensión del pensamiento. Estos elementos definen un marco sociológico dentro del tiempo y espacios actuales, los cuales merecen la indagación para reconocer, comprender y reconstruir el tejido social (Samacá, I, 2015, p. 10).

El diálogo de saberes como cuestión cultural, es la expresión más adecuada a los presupuestos metodológicos sobre construcción de conocimientos en educación, con las comunidades. Es uno de los elementos mediadores que privilegia la Educación Popular, en una apuesta por la transformación social dentro de la interacción conflictiva entre los diversos saberes y culturas.

Conclusiones parciales

Entre la exploración del movimiento, surge el pensamiento, se potencia el sujeto y se recrea la vida. El ejercicio investigativo amplía el espectro de posibilidades de la educación hoy, al favorecer las condiciones para la vida y la convivencia, desde principios básicos de justicia e igualdad, los cambios sociales y sus efectos desde al acompañamiento pedagógico en la acción, para evaluar a partir de las experiencias como fundamento de las prácticas, las cuales cobran significado cuando se socializan, destacando la flexibilidad dentro de los procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de las experiencias. A la vez que se busca la participación y la formación de los integrantes de la comunidad, así como la comunicación de los avances y resultados parciales de la investigación dentro de la socialización permanente con sus participantes.

Desafíos itinerantes. Así, el desafío es identificar, reflexionar y desarrollar pistas desde la experiencia investigativa, que dibujen con mayor claridad la pedagogía del movimiento, la

cual ha permanecido oculta por paradigmas que han privilegiado un solo tipo de conocimiento, un pensamiento único que invisibiliza la esencia de nuestra cultura.

Aprendemos todos y todas en movimiento. Describir cómo se aprende desde el movimiento, desde los juegos populares, la integración en actividades lúdicas que genera la comunidad, cómo un espacio social constituido por los actores y sus estrategias de interacción, permite establecer espacios de inclusión social que favorecen la inter, intra y transculturalidad, para plantear nuevas alternativas en la educación desde lo social, lo estético, lo político y la corporalidad, como elementos sustanciales de la construcción de corporeidad en cada sujeto, como expresión de lo humano.

Un lugar otro, para pensar y vivir. Esta posibilidad pedagógica que integra la cultura, el saber y el movimiento, permite orientar las acciones educativas que hoy exigen a la academia, involucrarse en sus modos de vida, para entender cómo sus integrantes se piensan el mundo y la vida misma, dentro de un campo epistemológico propio, que dé cuenta de sus saberes como individuo y como colectivo, hacia la formación y consolidación de un sujeto social, político, ético y estético que desde la afirmación de su identidad dentro de los contextos socioculturales, proporcione las herramientas para construir un modelo educativo propio, que promueva la comunicación, la convivencia, la autonomía, la exigibilidad de derechos y la esperanza al alcance de las nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

Ballesteros, E. (2005). Intervención social, investigación participativa y complejidad.

En: J. Solana con Edgar Morín, *Por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*. Madrid: Akal.

García, G. (1994). Colombia: al filo de la oportunidad. En M. Hernández., S. Ortiz., y C.E.

Vasco. (Ed.), *Misión de ciencia, educación y desarrollo* (pp. 90-94). Bogotá, Colombia: Magisterio.

Kemmis, S. (1986). En Cerda, H. *Los Elementos de la Investigación*. (2011). Bogotá,

Colombia: Investigar Magisterio

- Mejía, M.R. (2013). *Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular*. Urgencias de la educación latinoamericana a propósito de las relaciones entre saber y conocimiento. *Educación: relaciones entre Saber y Conocimiento*, 23, 9-26.
- Restrepo, B. (2011). *Investigación Acción Pedagógica*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Samacá, I. (2015). *La práctica Pedagógica como lugar de legitimación de saber*. Educación y Territorio. Vol. 5, N° 8, 71-86.
- Wilfred C., & Stephen K. (1988). *Teoría y Crítica de la enseñanza*.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto de existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos

El estímulo musical para desarrollar el lenguaje oral en los alumnos de preescolar

Dina Estrada García

Resumen

El lenguaje oral es una herramienta fundamental en la vida de todo ser humano, debido a que es mediante este, que se transmiten las ideas, emociones y conocimientos del mundo; haciendo un postergar de estos de generación en generación, construyendo la historia del hombre y que mejor que desde la edad preescolar se desarrolle de una forma agradable, sensible, atractiva, innovadora, eficiente, contemporánea y además de ser una formadora de entes expresivos, que adquieran confianza, seguridad y muestren una buena autoestima.

Debido a esto se realizó esta investigación y así, dar a conocer a la música como el medio más completo e interesante para desarrollar el lenguaje oral, debido a que este, es el único arte que estimula todo el cerebro, generando de esta manera una reacción cognitiva que propicia un encadenamiento de expresiones, que fortalecen y desarrollan la comunicación en todo ser humano.

Es por ello, que después del análisis documental se creó el Taller en estímulo musical para desarrollar el Lenguaje Oral en alumnos de Preescolar, trasformando la enseñanza tradicional en un cumulo de actividades divertidas, atractivas y llamativas que no solo atrapan la atención de los alumnos, sino también de algunos docentes.

Palabras clave. Lenguaje oral, música, preescolar, comunicación.

Introducción

La presente investigación detalla, la fundamentación teórica sobre la falta del desarrollo del lenguaje oral en los alumnos de preescolar y su tratamiento a través del estímulo musical, debido a que, durante la etapa de la educación preescolar el desarrollo del lenguaje oral es de suma importancia en los alumnos, porque es en esta etapa donde se adquieren competencias que les servirán de base para su formación académica, (SEP, 2011), al igual que, desarrollar

la convivencia entre sus pares creando en el pertinencia, confianza, amor y seguridad dentro de su entorno.

Dentro de esta investigación se encuentran los elementos metodológicos y referenciales de la investigación, por mencionar algunos se encuentra el análisis histórico, geográfico y comunal del entorno de la problemática, el ambiente comunitario que prevalece en el área de la problemática, el referente escolar y la Ubicación de la escuela donde se establece la problemática. También se hace mención al referente teórico de la problemática que fundamenta la investigación. Dando paso a la resolución de la problemática educativa titulada Taller en estímulo musical para desarrollar el Lenguaje Oral en alumnos de Preescolar y por último las conclusiones de la investigación.

Justificación temática

Dentro de la justificación del tema, se puede decir que el lenguaje oral es fundamental para la vida de todo ser humano y este se obtiene a través de las relaciones sociales (SEP, 2012). Con él, se pueden dar a conocer sentimientos, emociones, opiniones e ideas, generar confianza y seguridad en el alumno si se desarrolla de una forma eficaz y fluida.

Debido a esto, se dio a conocer dentro del contexto áulico del objeto de estudio que los alumnos tenían problemas para comunicarse entre pares, la falta de estimulación hacia el desarrollo del lenguaje oral, la falta de estrategias por parte de las educadoras para propiciar el adecuado desarrollo de las competencias comunicativas, como también la falta de herramientas pedagógicas que modifiquen de forma verídica o subsanen las carencias en el lenguaje oral de los alumnos de preescolar esto debido a que dentro del contexto escolar no se propician los ambientes de aprendizaje adecuados para ello, y donde las artes o las TIC son una fuente inagotable de oportunidades para el desarrollo del lenguaje oral.

Metodología

La presente investigación tiene una metodología documental debido a que, se realiza una reflexión, cuestionamiento y observación sobre teorías o escritos que se basan en un tema determinado para que, de este modo se realice un análisis para obtener resultados que serán la base para desarrollar la creación científica.

Objeto de estudio

Nuestro objeto de estudio se encuentra dentro de la República Mexicana en la Ciudad de México perteneciente a la Delegación Coyoacán el cual se llama Guardería Felices Hacia el Futuro, dentro de esta investigación se realiza un análisis histórico geográfico y comunal del entorno de la problemática. (Delegación Coyoacán, 2000)

Diagnostico FODA

De acuerdo con los datos recabados y el análisis bibliográfico, así también las características de la población escolar, la descripción de las relaciones e interacciones de la institución con los padres de familia y la descripción de las relaciones e interacciones de la escuela con la comunidad, se logró, a través de una matriz FODA, un diagnóstico completo del centro educativo, de acuerdo con Roberto Espinoza, es *una herramienta que permite conformar un cuadro de la situación actual del objeto de estudio, permitiendo de esta manera obtener un diagnóstico preciso que permite, en función de ello, tomar decisiones acordes con los objetivos y políticas formulados* (Espinoza, 2014), con esto se puede determinar las problemáticas del centro educativo y tener una mirada objetiva, clara y fundamentada.

Con el diagnóstico de la matriz FODA, se detectaron las siguientes fortalezas:

- Cuenta con personal capacitado para cada una de las áreas.
- Tiene una infraestructura amplia.
- Los padres de familia en su mayoría son cooperativos.

Determinando las siguientes debilidades:

- Falta de desarrollo en el lenguaje oral en los alumnos de preescolar.
- Comunicación limitada entre pares.
- Falta al acercamiento de actividades artísticas.
- Falta de cultura lectora entre los padres de familia y los docentes.
- Desconocimiento de estrategias para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo esto detectado dentro del proceso interno de la escuela.

Y dentro del proceso externo se detectaron las siguientes oportunidades:

- Talleres o estrategias que logren aprecio, hacia la lectura.
- Dinámicas grupales que mejoren la comunicación entre pares por parte de los docentes.
- Que el centro educativo diseñe actividades artísticas que fortalezcan el desarrollo integral del alumno.

Y por último se muestran las amenazas:

- Problemas de aprendizaje en grados posteriores por falta del desarrollo oral.
- Socialización inadecuada entre pares.
- Actividades poco dinámicas o atractivas por falta de material.
- Poca apropiación del conocimiento por falta del desarrollo del lenguaje oral.

Determinando así, como problemática prioritaria la falta del desarrollo del lenguaje oral debido a que, se encuentra como factor básico y primordial en el desarrollo, en la construcción académica del alumnado.

Problemática

Después de haber analizado profundamente la matriz FODA, se determinó la definición de una problemática la cual es, según Sampieri (Sampieri, 2010) afinar y estructurar formalmente la idea de investigación. Determinando así nuestra problemática:

¿Cuál es la estrategia didáctica capaz de estimular el desarrollo del lenguaje oral en los niños de preescolar?

Tomando como hipótesis guía la cual según Sampieri *es lo que indica que se está buscando o tratando de probar y puede definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones.* (Sampieri, 2010).

Por lo cual se determinó la siguiente hipótesis:

La estrategia didáctica capaz de desarrollar el lenguaje oral en los alumnos de preescolar es la estimulación musical.

Objetivos de la investigación

De acuerdo con esto se ubicó detalladamente el objetivo general de la investigación dado los elementos metodológicos de la problemática y este es:

Desarrollar una investigación documental que permita estructurar las bases teórico-conceptuales para favorecer el desarrollo del lenguaje oral en los alumnos de preescolar.

También así detallando los siguientes objetivos particulares:

- Estipular el objeto de estudio y diseñar el esquema de investigación documental para describir la problemática de la falta de desarrollo del lenguaje oral y la necesidad de estimular a través del arte musical a los alumnos de preescolar.
- Investigar las bases teórico-conceptuales que darán sustento a un análisis comparativo que determine un marco de acciones de mejora en la comunicación en los alumnos de preescolar.
- Construir una posible propuesta de solución de acuerdo con las conclusiones arrojadas mediante la investigación teórica y de campo que probablemente dará solución al problema.

Desarrollo de la investigación

De acuerdo con la selección bibliográfica, se realizó una minuciosa fundamentación teórica del desarrollo de lenguaje oral y su necesidad del perfeccionamiento en la etapa preescolar, demostrando su injerencia en el progreso académico de cualquier estudiante de educación básica (SEP, 2011) esto desprendido, desde el enfoque de algunos teóricos fundamentales y documentos oficiales de la Secretaría de educación Pública (SEP), como lo es la Reforma Integral de Educación Básica del año 2011 —Acuerdo 592, DOF— donde se diseña un perfil de egreso para los alumnos de educación básica y en el cual, se espera un desarrollo adecuado de las competencias del campo formativo del lenguaje y comunicación, así como su vital cimentación en los primeros años de la formación académica del cada alumno a través de los aprendizajes esperados y estándares curriculares que están dentro de los principios pedagógicos en el cual, los docentes hacen una mediación pedagógica (SEP, 2011) para que llevar al logro de estos, mediante estrategias vinculadas a las TIC, artes, literatura etc.

De este modo dando paso a la reestructuración del campo de formación de lenguaje y comunicación en el Nuevo Modelo Educativo (2016) donde se menciona que los alumnos de la etapa preescolar deben ser el centro de aprendizaje y que se tome como prioridad; cuándo se planee el diseñar y crear estrategias de aprendizaje, que consoliden sus conocimientos, debido a que se busca que en la mayoría de los casos, el lenguaje oral tenga una consolidación óptima en esta etapa, haciendo eficiente la comunicación en las etapas posteriores, además de que el alumno tenga una expresión de ideas, conocimientos, emociones entre otras, efectiva y no afecte el proceso de enseñanza; por ello, es que las actividades diseñadas deben ser de interés para ellos, así como de una gran estimulación cognitiva, el nuevo modelo educativo le da una importancia primordial a la vinculación de las artes, TIC y literatura, debido a que estos son un componentes favorables en la apropiación del conocimiento, y se espera que mediante ello, los alumnos lleguen a adquirir confianza y seguridad para expresarse, así como de la socialización del conocimiento.

En conjunto los dos programas de educación básica llegan a la conclusión de que el lenguaje oral se adquiere debido a la socialización y la estimulación mediante diversas estrategias de enseñanza, puesto que es en la infancia donde todo lo que se ve y escucha se aprende.

Los niños aprenden a hablar en las interacciones sociales: amplían su vocabulario y construyen significados, estructuran lo que piensan y lo que quieren comunicar, se dirigen a las personas en circunstancias y de formas particulares. Desarrollan la capacidad de pensar en la medida en la que hablan. El lenguaje es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y focalizar lo que pasa por la mente. (SEP, 2017)

Otros teóricos hacen mención de ello, como es el caso de Jean Piaget donde menciona que el lenguaje se adquiere por medio de pensamiento representacional y que el desarrollo cognoscitivo del infante sigue una secuencia invariable, puesto que todos los infantes las desarrollan en diferentes momentos de la vida (Pina, 1996, pág. 74), sin embargo Vygotsky llegó a la conclusión de que el pensamiento y el lenguaje oral tienen diferentes raíces genéticas, esto quiere decir que el niño puede tener un pensamiento sin lenguaje desde el nacimiento, observando lo que pasa a su alrededor y un lenguaje sin pensamiento dando fuerza a que el

lenguaje oral se consolida a través de la estimulación social que tiene el niño por su medio social (Pina, 1996, pág. 89).

Debido a esta exploración bibliográfica y lo detectado en el estudio de campo elaborado por el investigador se determina una propuesta de solución para el fortalecimiento del lenguaje en los alumnos de preescolar.

Propuesta de solución a la problemática

Se propone el taller en estímulo musical para desarrollar el lenguaje oral en alumnos de preescolar.

La propuesta antes mencionada se estructuro para dar solución a la falta del desarrollo del lenguaje oral, detectada en la investigación, por lo cual está contemplado, por un conjunto de estrategias mediante estímulos musicales, que mejore, el lenguaje oral dentro del aula y fuera de ella. En la etapa preescolar el cuerpo es el principal medio expresivo del niño, por esto; las actividades que se realizan con ellos, deben de tener un enfoque lúdico pedagógico, el percibir, sentir, hacer y reflexionar como posibilidades de desarrollar las competencias y lograr los aprendizajes.

Es por eso, que se busca que la música que los niños escuchen, sea significativa para ellos, de manera que desarrollen una sensibilidad al percibirla y de esta forma identifiquen lo que la música puede y quiere transmitir y así les genere un placer para expresarse mediante actividades músico expresiva; al sumergir al niño en la música (SEP, 2017) por consecuencia recibirá seguridad, personalidad, léxico, desarrollara de una mejor forma el lenguaje oral y tendrá confianza en el mismo.

La expresión musical también acerca a los infantes al mundo de los sonidos; ritmo, melodías y armonía, desarrollando el sentido, como también promoviendo la vida social y la comunicación. Los niños establecen sus primeros contactos con los elementos musicales a través de instrumentos sencillos, la voz y su propio cuerpo, adquiriendo técnicas que le van a permitir utilizar la música como lenguaje y medio expresivo.

La imitación es el primer paso dentro del proceso de aprendizaje y adquisición del lenguaje oral, el niño escucha y repite, y no solo del lenguaje oral, sino también la entonación de las palabras, la relación entre el lenguaje y la música se da a nivel psicológico porque la

música estimula el lenguaje. El lenguaje oral es una herramienta indispensable para todo ser humano a la hora de relacionarse y expresarse, existe una estrecha relación entre la música y el lenguaje oral, ya que tanto los sonidos musicales, como los expresados de forma verbal, son sonidos organizados con la finalidad de comunicarse.

Las actividades musicales a esta edad deben ser activadas, colectivas e integrales, se deben presentar de forma llamativa, creativa y motivadora, siendo significativas para los niños, y deben estar relacionadas en todo momento con lo que se esté trabajando. Estas actividades musicales deben estar seleccionadas teniendo en cuenta las características y peculiaridades del grupo y que responda a sus intereses.

La música en los niños de preescolar, es una herramienta pedagógica fundamental, dado que la sensibilización genera una comunicación espontánea en él, además de que la música le ayuda a lograr autonomía en sus actividades, ampliar su mundo de relaciones, además de que a estas edades, la música y los ritmos les encantan, ya que las canciones infantiles les enseña a compartir experiencias y conocimientos con otros niños.

Conclusiones

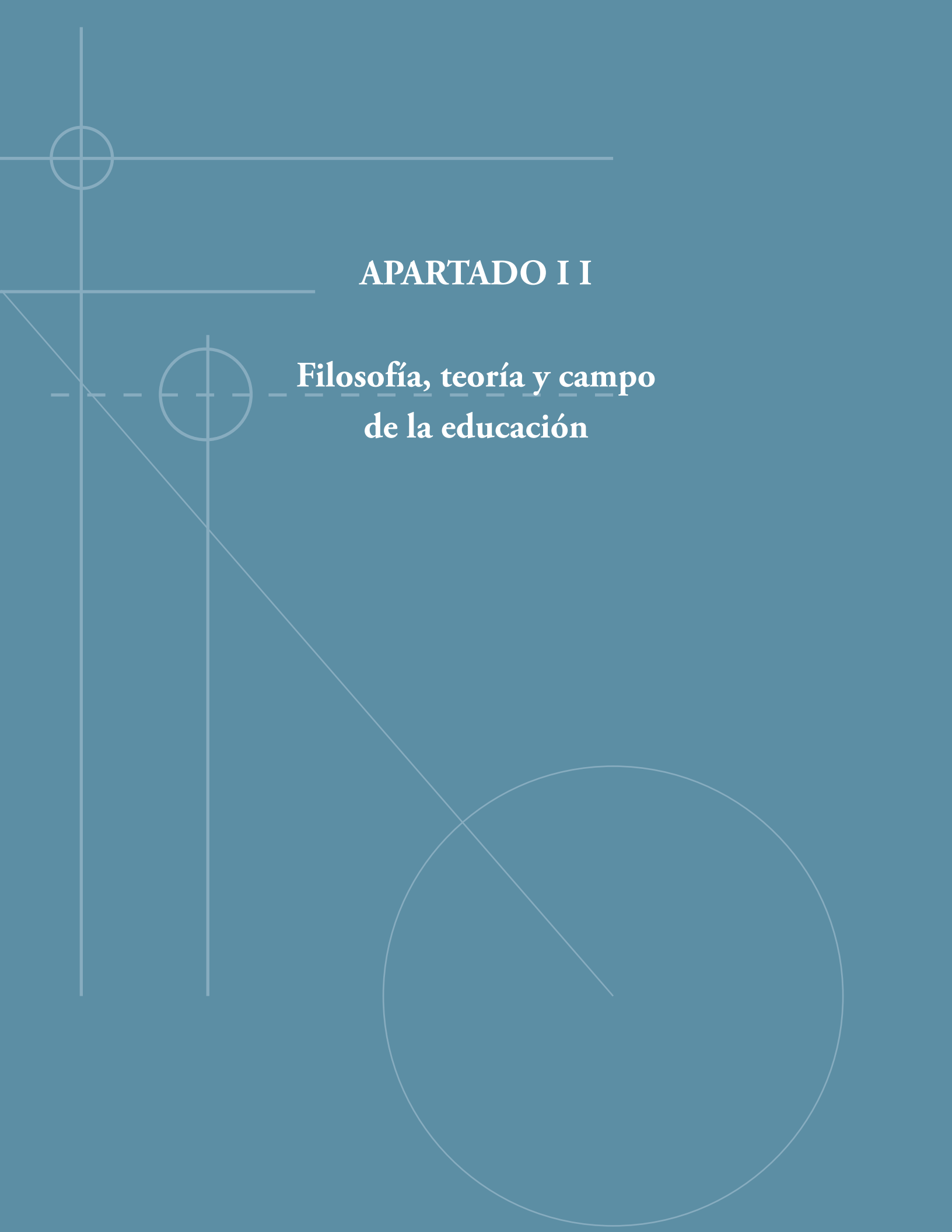
Después de realizar el análisis y de reconocer nuestros objetivos de investigación correspondientes a la temática de investigación, se puede decir que: Es notorio observar que en educación preescolar, se le da más importancia al lenguaje escrito, que al lenguaje oral. Sin embargo, el desarrollo del lenguaje oral en esta etapa, tiene gran importancia, debido a que, es el instrumento que permitirá a los niños realizar un aprendizaje satisfactorio, sobre el que se fundamentaran todos los conocimientos posteriores. Para que el desarrollo del lenguaje oral sea favorable, se debe proporcionar la participación de los alumnos en el aula, mediante actividades llamativas, que permitan la expresión y formulación de preguntas.

El lenguaje oral es un factor preciso en el desarrollo del alumno, porque le permite desarrollar su intelecto, socializar, establecer una comunicación con las personas que lo rodean, ser participativo, seguro, es decir, que el alumno tenga más desenvolvimiento, que le permita enfrentarse a la vida personal y laboral, ya que, con la ayuda del lenguaje, se relaciona con su entorno, lo comprenderá y lo aprenderá.

Por lo tanto, favorecer el desarrollo del lenguaje oral es indispensable que se lleve a cabo, en todas las actividades que se realizan dentro del aula, dado que es un instrumento fundamental para los aprendizajes del alumno, ya que, el lenguaje oral es determinante en el desarrollo mental y su proceso para la socialización dándole libertad y seguridad para que pueda expresarse. Dentro de esto, es posible contemplar que la música es una herramienta pedagógica necesaria para generar estrategias didácticas que apoyen la estimulación del lenguaje oral; debido a que el lenguaje musical propicia diferentes variables que fortalecen la construcción del léxico adecuado, le da seguridad al individuo para expresar sus emociones e ideas y motiva al escuchante a comunicar lo comprendido dentro de ella.

Referencias bibliográficas

- Delegación Coyoacán. (2000). *Programa Delegacional de Desarrollo Urbano de Coyoacán*. México: SIDESO.
- Espinosa, R. (2014). *La matriz de análisis FODA*. México: Marketing strategy.
- Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Grant Hill.
- SEP. (2011). *PEP 2011*. México: CONALITEG.
- SEP. (2012). *RIEB*. México: CONALITEG.
- SEP. (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. México: CONALITEG.
- Pina, M. F. (1996). *Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner*. México: Digitum.

The background is a solid blue color. It features several white geometric elements: a vertical line on the left, a horizontal line near the top, and a diagonal line extending from the middle-left towards the bottom-right. There are two small circles, one at the intersection of the top horizontal line and the left vertical line, and another further down on the left vertical line. A large circle is positioned in the bottom-right quadrant. The text is centered in the upper-middle part of the image.

APARTADO I I

Filosofía, teoría y campo de la educación

El legado pedagógico en Isócrates

Luisa Medina Sánchez de Tagle

Resumen

Durante el siglo IV a.n.e, surgió una de las escuelas más importantes de la cultura griega, en ella se conjuntaron las enseñanzas del filósofo Isócrates quien creó una *paideia* conformada por un método retórico-filosófico regido por el *logos* y el *ethos*; mismo que ayudó a forjar hombres políticos, justos, elocuentes y humanistas. A través del análisis de elementos clave del pensamiento isocrático se busca entender la raíz de su innovación y el legado pedagógico que puede contribuir a los procesos educativos actuales.

Palabras clave. Retórica, ideología, Isócrates, Paideia.

La finalidad de esta ponencia es analizar los elementos que influyeron en el pensamiento isocrático para conformar una metodología de enseñanza que coadyuvó al reconocimiento de la escuela de Isócrates como la más importante de la Hélade.

Durante el siglo V, la formación de la juventud aristocrática ateniense estuvo a cargo del quehacer metodológico de los sofistas; sin embargo, debido a la democratización de la *polis*, fue necesario replantear la *paideia* de la época y darle un enfoque político.

El proceso democrático, al hacer valer la opinión del ciudadano mediante la palabra, exigía que los interesados en adoctrinarse para participar activamente en la *polis*, perfeccionaran su capacidad de hablar en público ocasionando el establecimiento de la retórica como el modelo educativo por antonomasia.

En el siglo posterior, esta concepción preparó el terreno para que Platón e Isócrates fundaran las escuelas que contribuirían a la transición de la época griega clásica al “helenismo”, acontecimiento que permitió expandir sus enseñanzas a lo largo de toda Grecia.

Es importante discernir los elementos y referentes que Isócrates¹ utilizó para formular

¹ Existen dos biografías completas sobre Isócrates que pervivieron hasta nuestros días; la primera es de la autoría de Pseudo-Plutarco y la segunda es anónima.

su concepto de Educación, así como sus métodos de enseñanza en su justa dimensión, porque a pesar su trascendencia, han sido pasados por alto. Tengamos presente que, al formar su propia escuela, Isócrates logró convertirla en la más prestigiosa de toda Grecia, superando incluso a la Academia y al Liceo.

Al provenir de una familia² privilegiada, tuvo la posibilidad de estudiar con los mejores maestros de su época. Pseudo Plutarco cuenta, en su *Vida de Isócrates*, que fue alumno de Proclo y de Gorgias de Leontini³; mientras que en la *Vida Anónima de Isócrates* se asevera que también lo fue de Sócrates y de Terámenes.⁴

A pesar de su destacada inteligencia lógico-argumentativa y de la perfección estilística que plasmó en la creación discursiva, Isócrates poseía dos defectos físicos: timidez y voz débil, motivos por los que prefirió dedicarse a la logografía durante doce años.⁵ Tras este período, decidió avocarse a la educación, convirtiéndose en un excelente profesor de “retórica”.

...en Isócrates encontramos el ejemplo más antiguo y más noble de maestro de retórica, el maestro que es experto del arte que enseña, quien se dedica al verdadero provecho de sus discípulos, quien concibe la educación en retórica como la capacitación de la juventud para tomar el lugar que le corresponde en una sociedad humana donde las transacciones se conducen mediante el lenguaje.

Isócrates abrió su escuela en el año 393 a.n.e. y utilizó como propaganda su obra pragmática *Contra los sofistas*, dirigida expresamente a los legos⁶ (*idiotai*) en la que mostraba su perspectiva sobre la educación. Cabe resaltar que nunca se refirió a la enseñanza como “retórica” sino como “filosofía”.

² Nació en el 436 a.n.e en la ciudad de Atenas y murió en el 338 a.n.e en la misma ciudad. Se dice que, debido a su vida tan longeva, recibió el apodo de *Macrobio*. Cf. *Vida de Isócrates*, Pseudo Plutarco, 11.

³ Cicerón lo confirma en *Oratori* LII, 176.

⁴ Discípulo de Gorgias de Leontini.

⁵ Durante su etapa de madurez, Isócrates negó haber ejercido dicho oficio. Cfr. *Panegírico* 11, y *Antídosis* 2-4,36 ss. Asimismo, Dionisio de Halicarnaso lo confirma en *De Isocrate*,18.

⁶ Los legos son miembros de la *polis* que no poseen el derecho ciudadano a la participación política, y aunque se les permitiera, no pueden debido a que no han recibido una buena enseñanza.

El significado del término todavía no contaba con la connotación platónica (amor por la sabiduría) — que perdura hasta nuestros días—sino se concebía como una ciencia (*episteme*), una destreza práctica o habilidad. Para Isócrates el filósofo es aquél a quien le interesa la *sophia* ante todo, y se esfuerza por alcanzar un conocimiento superior o la comprensión del elemento de su interés, como el bien de la *polis*. En sus palabras: “*considero sophoi a quienes son capaces, mediante las opiniones, de lograr lo óptimo la mayoría de las veces y philosophoi a quienes se dedican a aquello a partir de lo cual rápidamente obtienen ese saber práctico*”.⁷

El esfuerzo que significa el interés del filósofo es el de estar dispuesto a recibir enseñanzas de un maestro de *Sophia*, *sophistés*. Por lo tanto, entregarse a esta actividad consistía en ir a la escuela a aprender, generando el estado filosófico mediante la enseñanza y el aprendizaje.

La *Paideia* o filosofía Isocrática, se sintetiza como la educación mediante la enseñanza en miras de la justicia (*areté*), donde encuentra su objetivo: la *eudaimonía*, una vida duradera feliz y exitosa lograda a través de un sistema de conducción dirigido por la verdad (*aletheia*).

El tiempo fue artífice para determinar que a Isócrates se le considerara “*rhétor*” y no “*filósofo*”. Pesó más la opinión que Platón y Aristóteles tuvieron sobre su *Paideia* al denominarla “retórica” de manera peyorativa, denominación que se preserva hasta nuestros días al hablar del pensamiento isocrático y sofista.⁸

El logos primigenio

Para Isócrates el lenguaje no era un medio de comunicación, sino un acto retórico del habla. Esta concepción fue muy importante tanto para la creación de sus discursos como para su método de enseñanza, ya que en su opinión formaba parte central de la invención y creía que la esencia de la misma no sólo propiciaba la creación de argumentos nuevos sino también el hallazgo de la manera más adecuada posible para expresarlos:

Los *logoi* tienen una naturaleza tal que es posible narrar las mismas cosas de muchas maneras, hacer insignificantes las cosas grandes y engrandecer las pequeñas, exponer de manera nove-

⁷ Isócrates, *Antídotos*, 271.

⁸ RAMÍREZ VIDAL, Gerardo; (2006). Notas sobre la retórica de Isócrates. *Nova Tellus*, Sin mes, 163-164.

dosa las cosas antiguas y hablar cerca de los acontecimientos contemporáneos al viejo estilo [...] Yo creo que todas las artes y entre éstas la filosofía Retórica, harían un gran progreso si se admirase y honrase no a quienes han iniciado las primeras de estas artes sino a quienes han llevado a cabo de la mejor manera cada una de ellas; no a quienes buscan hablar de cosas de las que nadie antes ha hablado sino a quienes saben hablar de una manera como nadie lo podría hacer.⁹

En su *Panegírico*, argumentó que el *logos* es lo que distingue al hombre de los demás seres vivientes por su capacidad de persuadir y manifestar los deseos.¹⁰ En otro texto, alude a su capacidad creadora “*casi todo lo que hemos ideado el logos nos ha ayudado a establecerlo*”.¹¹ El *logos* es tan importante en su concepción, que no lo mostró como producto del pensamiento, sino como manifestación del mismo, resaltando que la capacidad creadora que le adjudica funciona gracias a las *pisteis*: medios que atraen la confianza de quien lo escucha y guían sus acciones y pensamientos.

Consecuentemente, para aprovechar su capacidad ergástica, era necesario trabajar en su perfeccionamiento y refinamiento mediante la enseñanza política discursiva, que ayuda a definir al ser-hombre en per se. Su humanidad (filantropía) se exalta cada vez que puede entablar discursos que guíen hacia acciones benéficas sobre temas generales; porque todo aquel ciudadano que los escuche puede entenderse a sí mismo y conmover su humanidad. Éste es el motivo principal de quien recita un discurso: el ser-hombre del hombre.

El proceso de enseñanza

Isócrates, como se mencionó anteriormente, escribió *Contra los sofistas*, obra de carácter publicitario cuya finalidad era mostrar la concepción que tenía referente a la educación y persuadir sobre porqué su escuela era la mejor opción de la época. Su intención no era

⁹ Isócrates, *Panegírico*, 8 y 10. En este fragmento se ve claramente una influencia gorgiana.

¹⁰ *Panegírico*, 48 y 49. Aristóteles, más adelante retomará en su *Política*, este principio para formular su concepto de “hombre”, constituyéndolo como “el ser viviente que posee la palabra” para, finalmente, significarlo como: “Hombre político”, el ser viviente que, como ciudadano, debe convivir con otros públicamente.

¹¹ Isócrates, *Nicocles*, III,6.

solamente reformar la *politeia* desde la enseñanza, sino demostrar que el entorno sociopolítico también involucraba al ciudadano por lo que, a través de la *paideia*, era posible formar nuevos gobernantes que —en el ejercicio de su función— ayudaran al *demos*. Planteó que la única manera de reformar el Estado era a través de la cultura.

Para formar a los próximos profesores de elocuencia, era necesario establecer un criterio de selección estricto. En primer lugar, al creer que la enseñanza “*sólo puede disminuir la influencia del azar y fomentar el desarrollo del talento, pero no puede sustituirlo*”¹², Isócrates aceptaba sólo a quienes tuvieran dotes naturales, ya que creía que la virtud y la justicia no pueden enseñarse. La cantidad de alumnos era reducida teniendo no más de nueve por ciclo. Esto creaba un ambiente íntimo, en donde primaba el trato personal y permitía un mejor control sobre todos los aspectos de la vida de cada alumno durante los tres o cuatro años que duraba su preparación.

La educación se destinaba a la elocuencia, el arte de hablar bien, a través de un método único, donde se utilizaban los discursos isocráticos para ejercitar modelos de imitación y memorización; exigía una práctica constante, y perfeccionaba la elocuencia con diferentes materias, utilizando la instrucción retórica como complemento para propiciar una educación integral.¹³ Estas técnicas fijas exacerbaban la actividad creadora.

El papel del profesor era llevar a cabo los principios de la *paideia*: enseñar a pensar y a hablar correctamente. Su objetivo era desarrollar conjuntamente el proceso de raciocinio y persuasión en el alumno para crear discursos eficaces; también los instaba a llevar una buena manera de vivir, puesto que las circunstancias de su entorno finalmente repercutían en el resultado del discurso.

La praxis discursiva

Uno de los temas más importantes era la forma en que Isócrates elaboraba sus discursos, objeto de gran interés para el aprendizaje de sus alumnos. En el aspecto técnico, en su opinión,

¹² *Sobre el cambio de fortunas*. 8.

¹³ Según la biografía anónima de Isócrates, Cf. *Vita Isocratis*, 151, Aristóteles publicó una obra titulada *colección de artes*. En la que mencionaba un manual de Retórica escrito por Isócrates, lamentablemente no hay registros escritos del mismo.

existían discursos de tipo judicial, deliberativo, epidíctico y de censura. Al ejemplificar la construcción, ponía como modelo el judicial y proponía la división tradicional del discurso: *proemio, narratio, pisteis* y *epílogo*.

Para él, todo discurso tiene una función (*ergon*), y en él se conjuntan armónicamente los estilos (*ideai*). Los detalles estilísticos son los que crean las cualidades del estilo: claridad, pureza, belleza y precisión; a su vez ayudando a ejercer el elemento persuasivo que se busca. Cuidar el empleo de las figuras, el ritmo y la armonía musical es la clave para que, mediante las *virtutes elocutionis*, se creen discursos simétricos, variables, dulces y convincentes.¹⁴ Un buen orador se reconoce por dos razones: por su perfección estilística y por la elección de los temas discursivos; sus tópicos principales son: el universo, el amor a la humanidad y el destino de su *polis*.

Yo, pues, apruebo todos los discursos que pueden sernos útiles hasta en la cosa más mínima; pero en verdad, juzgo que los más excelentes, más dignos de un rey y más propios de mi condición, son aquellos que aconsejan, ya sobre las costumbres, ya sobre la administración del Estado. Y todavía más: de éstos, [prefiero] aquellos que enseñan a los gobernantes cómo conviene tratar con la muchedumbre y, a los particulares, qué disposición de ánimo deben tener para con los que los gobiernan. Porque veo que es por esto que las ciudades llegan a ser muy felices y poderosas.¹⁵

La propuesta educativa isocrática buscaba desarrollar la capacidad de los hombres para dominarse a si mismos, entenderse entre ellos a través del pensamiento y el lenguaje.

El orador como ejemplo de vida

Isócrates señaló en su *Antídosis*¹⁶ que los métodos más persuasivos no provienen del discurso, sino de la persona que lo declama. La imagen del orador es el principal argumento en su actividad discursiva:

¹⁴ *Panegírico*, 104.

¹⁵ Isócrates, *Nicocles*, 10.

¹⁶ *Antídosis*, 279-280.

Quién en efecto, no sabe que los discursos que parecen más verdaderos son aquellos pronunciados por personas apreciadas y no por quienes están desacreditadas, y que las *pisteis* más poderosas son las que provienen de la vida más que las que son procuradas por el discurso, de modo que en la misma medida que uno desee persuadir con más fuerza a sus oyentes más se ejercitará en ser noble y estimado por los ciudadanos.¹⁷

El *ethos* es considerado como el comportamiento o la actitud esperada de una persona supeditada al conjunto de disposiciones, costumbres, condición física y social, las cuales la conducen a un modo de vida predeterminado. Por lo tanto, al ponderar significativamente este aspecto, procuró formar hombres honestos, justos, dignos de otorgar buenos consejos y de actuar correctamente con el régimen político y su entorno cotidiano. Respondiendo en sentido a lograr alinear sus intereses según fuesen las expectativas de la comunidad.

En *Panatenaico*, Isócrates planteó que los hombres perfectos, provistos de todas las virtudes, son aquellos que ajustan su hábito espiritual al conjunto de capacidades intelectivas y comportamientos adquiridos mediante la educación, que consiste en: ser un hombre cortés y condescendiente, capaz de opinar apropiadamente en los momentos oportunos (*kairós*) y poder conjeturar sobre lo que es útil, mostrar dominio de sus pasiones y ser alguien modesto en sus éxitos.¹⁸

Isócrates, consciente de que al hombre no le está permitido, por naturaleza, alcanzar conocimientos verdaderos, la *filosofía* y las ciencias sólo deben fungir como medios propéuticos; en cambio, como su naturaleza sí puede aspirar a las opiniones (*doxa*), el ciudadano, a través del estudio y la práctica interdisciplinaria de diversas materias como: el derecho, la historia, la política, la composición discursiva y literaria, puede prepararse para tomar decisiones pertinentes y justas, demostrando un buen juicio.

El legado educativo

Aunque Isócrates no difirió con otras escuelas de la época en afirmar que el objeto de la educación era el dominio de la palabra, supo sobresalir dotando su enseñanza de valores morales

¹⁷ *Antídosis*, 278.

¹⁸ *Panatenaico*, 12, 30-32.

y convertir su escuela en un centro de formación de hombres políticos. Fue tan importante su metodología, que supo vencer a la Academia de Platón y a los maestros sofistas.

Isócrates fue un verdadero maestro, imponiendo por meta educar a hombres justos, doctos, capaces de llevar un ideal de buen gobierno a la *praxis* política. El éxito de su escuela se vio reflejado en la cantidad de discípulos que sobresalieron en sociedad al emerger de ella, políticos como Anticles, literatos de gran reconocimiento en tierras atenienses como Asclepias, historiadores de tendencia filosófica como Éforo y Teopompo o grandes oradores como Iseo; entre muchos otros. En retrospectiva, se confirma que logró su propósito, educar a una nueva generación capaz de actuar acorde a la situación histórica que su patria exigía.

La vida de Isócrates transcurrió de manera arraigada a los cambios que se gestaban en Atenas, él creía fervientemente en lograr el tan añorado *panhelenismo*, y nunca cambió de parecer. El unir a todos los griegos bajo un fin común era la manera en que podrían luchar contra los Bárbaros y particularmente a los persas.

Pero este movimiento sólo podía ser viable a través de un líder, por lo que gran parte de su vida se la pasó buscándolo, primero en Atenas y después por toda la Hélade, hasta que eligió a Filipo de Macedonia, acción que parecía una traición a su patria pero que sencillamente fue un acto de ingenuidad; el cual, lamentablemente, al acarrear la pérdida de la independencia de Grecia a causa de la batalla de Queronea, instó a Isócrates a quitarse la vida ayunando voluntariamente en el año 338 a.n.e.

Referencias bibliográficas

- Cicerón. (1995). *De Oratore. Acerca del orador*. México: UNAM.
- Dionisio De Halicarnaso. (2005). *Tratados de Crítica Literaria*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.
- Isócrates. (2002). *Discursos*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia. Los ideales de la educación griega*. México: FCE.
- Marrou, H. (1965). *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Aquino, S. (2004). *Isócrates Logógrafo y Educador*. México: UNAM.

Ramírez Vidal, Gerardo. (2006). *Notas sobre la retórica de Isócrates*. Nova Tellus, Sin mes, 163-164.

Ramírez Vidal, Gerardo; (2013). *El Éthos y la formación humanística en Isócrates*. Nova Tellus, Sin mes, 103-120.

Held, K. (1999). Doxa y areté en la pedagogía de Isócrates. *Areté*, Vol. XI, 135-171.

Hipatia y el incendio de la biblioteca de Alejandría

José Iván Parrales Pérez.

Resumen

En el presente trabajo se presentara un análisis sobre como el Cristianismo primitivo manifiesta una densa intolerancia hacia cualquier individuo que manifieste una ideología distinta a la impuesta, al grado de destruir templos casas o centros de enseñanza, como la biblioteca de Alejandría y en otros casos más graves la aniquilación de individuos, verbigracia el homicidio de Hipatia de Alejandría, dado que la intolerancia de una nueva religión emergente no tolerara ninguna forma de pensamiento contraria a las enseñanzas impuestas por el cristianismo.

Introducción

Desde hace siglos el hombre ha emprendido una busque hacia un conocimiento que dé respuesta a las grandes interrogantes que puedan presentarse de acuerdo a su contexto, no obstante en muchas ocasiones la búsqueda hacia ese conocimiento se ve truncado o frenado por la falta de tolerancia tanto de individuos como de instituciones sean estas religiosas o políticas, ya que en cierto sentido tales sujetos o instituciones ejercen un poder y dominio sobre la mente de las personas que intentan alejarse de las enseñanzas o dogmas asignados.

Por lo cual, se presentara un análisis sobre como el Cristianismo primitivo manifiesta una densa intolerancia hacia cualquier individuo que revele una ideología distinta a la impuesta, así mismo se ostentara que cuando a una religión en este caso el cristianismo, se le otorga el poder de controlar y dirigir la conducta de los individuos, manipulara la mente de estos, limitando el conocimiento sobre la naturaleza, el mundo conocido y las distintas ramas del saber.

Por tanto, el cristianismo primitivo desarrolla una aguda intolerancia hacia cualquier individuo, religión o institución que cuestione, ponga en duda o intente ir más allá de las enseñanzas impuestas, baste como muestra el incendio de la biblioteca de Alejandría y el nefastos asesinato de la filósofa Hipatia de Alejandría, hecho indeleble en la historia de la Iglesia de Roma, dejando de manifiesto que el pensar, actuar e imponerse a las creencias establecidas llegaría a tener consecuencias devastadoras en la vida de los individuos.

El auge de una nueva religión

*Todos los seres humanos que están bajo el poder romano (ditione romana)
os sirven a vosotros, sus gobernantes y emperadores del mundo.
Pero vosotros lucháis por el Señor Universal y por la santa fe.*
San Ambrosio de Milán

En el interior del magno Imperio romano, de sus múltiples religiones y cultos paganos, destacará una nueva religión que, con el paso del tiempo, se convertirá en una de las religiones más poderosas, corruptas e influyentes del mundo antiguo y actual, se trata del Cristianismo.

Los primeros tiempos del Cristianismo primitivo fueron difíciles y oscuros, llenos de persecuciones hacia sus feligreses, por parte de las autoridades romanas, razón por la cual debían esconderse en catacumbas buscando refugio para poder dedicarse al ritual de la misa, oración y comunión. Sin embargo, el panorama cambiaría en el año 313 con el edicto de Milán dictado por el emperador Constantino, en el que se reconocía la libertad religiosa, un gran paso para el nacimiento de una de las instituciones más fuertes del mundo, ya que en pocos años el Cristianismo pasó de ser una división del judaísmo a proclamarse como la religión oficial de Roma.

Asimismo, el Cristianismo representó una gran amenaza para cualquier otra religión o formas de pensamiento; ya que estos serían considerados herejías¹⁹, por manifestar una postura diferente a las enseñanzas cristianas.

Después de Constantino, el nuevo augusto que en definitiva reafirmaría al Cristianismo como religión oficial de Estado fue Teodosio, quien promovió la unión de los cristianos para hacer frente al paganismo que intentaba situarse en Occidente, así como a cualquier otra herejía.

“Teodosio, adepto ferviente del credo de Nicea, publicó el 28 de febrero del año 380 un edicto en el que se obligaba a todos los cristianos a unirse a los nicenses; cualquier reunión “hereje” quedaba totalmente prohibida” (Martin, 1975, p. 374) Vale la pena decir que

¹⁹ Palabra derivada del griego *Hairesis*, que significa elección.

este emperador convoca el segundo concilio ecuménico de la historia en mayo del año 381. En este mismo año el Cristianismo fue reafirmado como la religión oficial de Roma.

Teodosio no toleró ninguna otra religión, subyugando a sus adversarios e imponiendo la ortodoxia cristiana, de forma violenta y concreta, pues como nos menciona Jean- Pierre Martin:

El 24 de febrero del año 391, Teodosio mandó que se cerraran todos los templos y que se prohibiesen todas las formas de paganismo. El 8 de noviembre se volvió a reforzar la ley: cualquier acto de paganismo sería considerado, a partir de ese momento, como un sacrilegio y un crimen contra su majestad” (Martin, 1975, p. 375)

De esta manera, la Iglesia Romana obtiene otra victoria sobre sus antagonistas, dilatando su poder en Roma junto al Emperador.

Asimismo, no sólo los templos religiosos representaron una forma de paganismo que debía ser eliminado, la biblioteca de Alejandría sufriría el mismo destino que marcaría uno de los acontecimientos más reprobables en la historia del Cristianismo, tema que a continuación veremos.

El incendio de la biblioteca de Alejandría

Antes de la caída del Imperio romano de occidente, no todo eran discusiones teológicas o religiosas en los templos y sinagogas de los religiosos, también existían otros lugares apartados del bullicio del pueblo y de los predicadores. Un claro ejemplo es la biblioteca madre de Alejandría, un lugar impresionante para aquellos estudiosos cosmopolitas que se deleitaban con las matemáticas, la lectura y la investigación, por mencionar sólo algunas de las actividades que se realizaban en esta casa de estudios. En este lugar se realizaban tertulias, análisis y críticas de diversos temas que, en aquel momento, despertaban dudas e inquietudes.

Aquel lugar contaba con columnatas, comedores, fuentes, un observatorio, jardines y diversas salas donde se guardaba con recelo una enorme cantidad de pergaminos griegos, judíos o persas, así como también pinturas y libros que motivaban a la reflexión e indagación.

La Biblioteca de Alejandría era un micro cosmos que albergaba, por una parte, toda clase de libros, y por otra era un museo, un zoológico gigantesco, un botánico y un lugar donde se al-

macenaban toda clase de mapas, pinturas, grabados, artilugios y artefactos mecánicos. En definitiva, la primera universidad del mundo aunque no se llamara así. (Cabo, 2006, pp. 123, 124.)

Sin embargo, este recinto dedicado a la reflexión no tardaría en caer por la amenaza que representó el conocimiento e indagación que se llevaba dentro de ésta. La biblioteca madre fue saqueada y quemada en el año 47 a.C, destruyendo un centenar de pergaminos, escritos, teorías, relatos, mapas, obras de posibles filósofos cuyos trabajos no quedaron rastro o registro alguno. En otros casos sólo permanecieron fragmentos y pequeños pedazos de los cuales poco o nada se entendía o se interpretaba de una u otra forma.

Esta curiosa y basta colección de documentos hindúes, chinos, persas, griegos entre otros, que fueron recolectados y estudiados para la aportación del conocimiento y avances en la medicina, quedaron reducidos a cenizas.

Su destrucción supuso algo más que la mera desaparición de una biblioteca con unos cuantos miles de manuscritos en su interior. Conllevó borrar la memoria colectiva de siglos y siglos de avances técnicos y de desarrollo intelectual. Y no exagero. Los que pagaron las consecuencias fueron los habitantes de la Alta Edad Media, que se quedaron huérfanos de referentes, de tratados y de manuscritos en los que consultar (Cabo, 2006, pág. 124).

Ahora bien, no todo estaba perdido, pues existió otra pequeña biblioteca de Alejandría que sirvió de refugio para los pocos pergaminos, libros, así como obras que pudieron salvarse y recuperarse, con el tiempo esta biblioteca fue expandiéndose al grado de sustituir concluyentemente a la otra gran biblioteca madre de Alejandría.

No obstante, este nuevo horizonte que representó la nueva biblioteca se vio acechado, opacado y eliminado por otro ataque feroz, el de los cristianos. Para el año 392 la nueva biblioteca de Alejandría fue atacada, saqueada e incendiada por los cristianos que no deseaban comprender los estudios realizados en materia de matemáticas, astronomía entre otras tantas áreas del conocimiento; con este hecho una vez más se repetía la historia de locura e incompreensión hacia el conocimiento.

El patriarca de Alejandría, Teófilo, decidió acabar para siempre con el paganismo en su diócesis

destruyendo para ello el templo de Serapis, el famoso Serapeum, junto con el anexo de la biblioteca alejandrina, que tenía ahí su sede. Miles de manuscritos fueron saqueados, dispersados y, en la mayoría de los casos, incinerados “para la mayor gloria del Dios cristiano (Cabo, 2006, p. 124.)

Poco se pudo salvar en esta ocasión, de la destrucción de aquel recinto dedicado al estudio e indagación. Nuevamente teorías, postulados y obras de filósofos que no pudieron ser rescatadas, quedaban atrapadas en el tiempo y en el pensamiento de quienes las conocieron. Ahora bien, los religiosos no se conformaron con quemar las bibliotecas o destruir templos, también terminaban con la vida de los individuos que no eran partidarios a su fe. Uno de los casos icónicos de la antigüedad es el de Hipatia de Alejandría, suceso que presentaremos a continuación.

Hipatia la protomártir del conocimiento.

Para ejemplificar el proceso de intolerancia del Cristianismo, se expondrá el caso de la filósofa Hipatia de Alejandría, a fin de mostrar que el Cristianismo no sólo se conformó con la destrucción de templos bibliotecas o centros de convivencia intelectual, sino que también empezaría a cobrar la vida de aquellos que mostraron interés tanto en la investigación como en el desarrollo y ampliación de nuevos conocimientos relacionados con la filosofía así como de otras ramas del conocimiento.

De la segunda gran biblioteca de Alejandría brotó una mujer que destacó en varias ramas del conocimiento, la protomártir laica Hipatia, mujer inteligente y adelantada en su tiempo, llegó a ser directora de la biblioteca de Alejandría, algo que no fue bien visto en el contexto que le tocó vivir. En Atenas estudió filosofía, astronomía, matemáticas, física y lógica, contribuyó a la invención de aparatos tales como: el astrolabio y el aerómetro, defendió el heliocentrismo postulado por Aristarco de Samos.

No obstante, a pesar de sus cualidades y aportaciones a la ciencia de su tiempo Hipatia fue eliminada por la insensatez de aquellos que no toleraban las diferentes formas de pensamiento, verbigracia el arzobispo de Alejandría Cirilo, que envenenando la mente de sus seguidores incito al asesinato de la filósofa.

Con Hipatia no tuvieron piedad. Le arrancaron los ojos y la lengua, la despedazaron y luego la quemaron. Tal saña sólo se explica por dos circunstancias: era una mujer y además una in-

vestigadora de la ciencia. Sabía más que todos esos monjes juntos. Llegó a poseer el dominio total sobre la astronomía y las matemáticas de su tiempo y ponía en duda algunos dogmas cristianos al aplicar el uso de la razón. Tal ferocidad se extendió a todas sus obras y a muchos escritos (Cabo, 2006, pp. 129,130)

Así terminó Hipatia, mujer que dedicó su vida al conocimiento y a la investigación, demostrando grandes cualidades como filósofa, pero la intolerancia de varios individuos adeptos Cristianismo le cerró las puertas al desarrollo cultural e intelectual. No conformes con esto, también le arrebataron la vida. Hipatia fue una de las primeras víctimas de la intolerancia religiosa. Con este triste suceso casi termina una era y empieza otra, no menos brutal e incomprensible hacia el conocimiento científico e intelectual.

El caso de Hipatia muestra claramente el preludio de una época sombría en la cual pensar y actuar diferente a las normas dictadas por la Iglesia convierte a los sujetos en un peligro latente, a Hipatia le tocó vivir en una época marcada por el patriarcado religioso, por consiguiente, las mujeres no podían participar en asuntos políticos ni de gobierno, eran marginadas intelectualmente, de modo que era inimaginable que pudieran cuestionar o intentar saber más que los seguidores de la nueva religión. Hipatia, al formar parte de los filósofos antiguos trató de dar respuestas a varios de los enigmas que surgieron en su contexto, pues como comenta David C. Lindberg:

Los primeros filósofos no sólo plantearon un nuevo conjunto de preguntas, también buscaron nuevos modos de responder. Gradualmente la personificación de la naturaleza se fue convirtiendo cada vez menos prominentes en su discurso y los dioses desaparecieron de sus explicaciones de los fenómenos naturales. (Lindberg, 2002, p. 50.)

En definitiva, con lo antes mencionado podemos apreciar cómo la Iglesia romana y sus feligreses no toleraron ninguna otra forma de pensamiento que pusiera en duda sus creencias y normas, consiguientemente Hipatia representó un peligro para los intereses de la religión dominante, ya que su vasto conocimiento hubiera podido generar ideas contrarias a las impuestas por el Cristianismo. Por tanto, su destino estará marcado a un adverso desenlace, que dejó huella en la época antigua. Con Hipatia también se muestra un alto grado de in-

tolerancia por parte del Cristianismo, ya que todo aquel que no profesó dicha religión fue marginado y aniquilado de forma violenta.

Conclusiones

Finalmente, desde una perspectiva más general podemos considerar que cualquier religión o institución que se imponga por la vía de la violencia terminara generando odio entre los individuos, guerras, muerte y una aguda intolerancia, ya que todo aquel que no acepte los cánones u ortodoxia impuestos, será tratado como un criminal, una peste, un virus que debe ser aniquilado.

De esta forma se puede ver como muchas religiones se frenan de manera escabrosa la búsqueda de un conocimiento que trascienda en gran medida al dogma o conocimiento impuesto por los individuos que dominan las entidades religiosas, dado que en muchos lugares el sistema con el que se va educando al sujeto es limitado y procesado de tal manera que el individuo no pueda ir más allá de su curiosidad o anhelo de saber y comprender más sobre las distintas ramas del saber que puedan forjar en el sujeto un conocimiento científico, crítico y humanístico.

Referencias bibliográficas

- Cabo, J. C. (2006). Secretos medievales. Madrid: Temas de hoy.
- Lindberg, D. (2002). Los inicios de la ciencia occidental. España: Paidós.
- Martin, J.-P. (1975). La antigua Roma. Madrid: Edaf.
- Odifreddi, P. (2008) *Por qué no podemos ser cristianos y menos aún católicos*: RBA.

De la tarea del estado en la educación: una perspectiva kantiana

Agustina Ortiz Soriano

Die zwei Sachen schwierig die man

hat entdeckt sind:

Die Regierung Kunst

Und

Der Erziehung Kunst.

Inmanuel Kant. Pädagogik.

Resumen

Después del saber, la moral, el derecho, la política, falta aún mencionar una pieza imprescindible de la filosofía kantiana, a saber, la *pedagogía*, que forma parte del proyecto cosmopolita universal kantiano.; en este escrito se hará una revisión de la postura kantiana respecto a la educación, y al mismo tiempo se analiza la interrogante de a quien le compete la tarea de educar a los seres humanos, si a la familia, o bien al gobierno,

La educación será considerada por Kant como uno de los problemas más grandes a los que se pueda enfrentar el hombre; justamente por las dimensiones y las características de las áreas sobre las que tiene que incidir, más aun considerando que se estará en relación directa con otras *personas*, con otros seres humanos que son *fines en sí mismos*, y que no se puede violentar ni transgredir su libertad, su autonomía, pero, al mismo tiempo se tiene que incidir en ellos para que puedan ser civilizados y moralizados.

Palabras clave. Educación, Estado, Humanidad.

La educación se presenta como un proceso dialéctico, ya que para Kant (2003), la educación “en parte enseña algo al hombre y, en parte lo educa también” de aquí es donde surge la tesis que postula a la educación como un arte: la educación es un arte, porque no es el

resultado de una acción inmediata, sino que tiene un largo proceso, aunado a esto, se ha de señalar que no es obrando aisladamente con los hombres como se podrán desarrollar las disposiciones naturales.

¿Cómo ha de propiciarse entonces esa perfección y de que lado cabe esperarla? No existe otro camino salvo el de la educación. Ésta ha de adecuarse a todos los fines de la naturaleza y de la sociedad, tanto civil como doméstica. Sin embargo, la educación que recibimos en casa y en la escuela resulta todavía muy deficiente, tanto en lo que concierne al cultivo del talento, de la disciplina y del adoctrinamiento, como en lo referente a la formación del carácter con arreglo a principios morales. (Kant. 2003).

Como no somos los únicos seres sobre la tierra, tenemos que estar constantemente en relación y correspondencia con los otros. Para que podamos tener un grado mínimo de comunicación e inteligibilidad tenemos que conocer los supuestos bajo los cuales se mueven y rigen los otros seres humanos y, como sociedad debemos tener un objetivo en común; debemos trabajar considerando a toda la sociedad o humanidad en su conjunto.

No se puede trabajar aisladamente, en vista de que no somos los únicos seres sobre la tierra, tenemos que estar constantemente en relación y correspondencia con los otros y, como parte de una misma especie, debemos tener una meta en común. Kant (2003), menciona que; “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser.”

El hombre no puede actuar únicamente por impulsos, pues estaría colocado al lado de las otras especies; la educación es uno de los criterios de diferenciación básica de los hombres, es por esto que sólo los hombres son los que educan a los hombres, esta tarea no puede ser desempeñada por nadie más que por el género humano, el cual “debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad.” (Kant. 2003)

La naturaleza le ha conferido al hombre una serie de disposiciones como el Derecho, la moralidad, la libertad, etc, las cuales deben tener como eje rector, como directriz a la razón, que es propia de los seres humanos; no a los instintos ni a los impulsos, características que

se comparten con otros seres como los animales. Pero, la razón es otra de las disposiciones que el hombre tiene que ir desarrollando y perfeccionando. Por lo que para Kant (2003), el hombre necesita una razón propia, no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculco al mundo, se lo tienen que construir los demás.

Se necesita que el hombre sea educado; para que pueda desarrollar las *disposiciones naturales* y, valiéndose de ellas pueda él mismo, en el despliegue y uso de su libertad, considerar la estructuración de un plan de conducta, que tenga en consideración a los otros pero, que al mismo tiempo responda a las necesidades y exigencias de las personas, que pueda contribuir al sumo bien político, por lo que cabe preguntarse: ¿Quién será el responsable de semejante proyecto? ¿A quién le corresponde esta tarea titánica?

De manera general: podemos decir que se tienen dos figuras que se toman como los responsables de la educación de los hombres; los progenitores y el Estado. Los padres procuran comúnmente sólo que sus hijos salgan adelante en el mundo, ellos atienden la casa. Por otro lado, tenemos también la presencia de los *educadores alternativos*, de los gobernantes en cuanto es la forma de organizar al Estado y a la sociedad el cómo ellos van a estructural el modelo de educación que quieren para el pueblo, para las personas, y lo que es muy importante y no debemos perder de vista, para los ciudadanos o (futuros ciudadanos).

A la base de la creación de una estructura o plan educativo se tiene la vieja discusión acerca de quién es el que debería de hacerse cargo de la educación y, de los gastos que ella genere, si el pueblo (los particulares) o el Estado, (la entidad pública de gobierno). “Pues no sólo ocurre que el pueblo cree que los gastos de la educación de la juventud no le corresponden a él, sino al Estado.” (Kant. 2004).

Kant señala en la metafísica de las costumbres que «La educación es un deber natural absoluto de los padres» (Kant. 1999). Si bien es cierto que el proceso de la educación comienza en casa, por ende está a cargo de los progenitores, vale la pena señalar que esta educación resulta todavía muy deficiente, ya que no se cuenta con todos los elementos necesarios para abarcar los elementos señalados como indispensables en la educación del hombre. El Estado es la institución que tiene la posibilidad de poner en marcha una educación apropiada que

desarrolle los talentos de los hombres y que ayude a configurar el carácter moral del hombre (no así, determinar).

Los dirigentes del Estado, los gobernantes tienen la obligación, de educar a aquellos que se encuentran bajo su conducción. Hay toda una serie de elementos por los cuales se les puede no solo pedir, sino exigir que los costos de la educación sean asumidos por ellos, el ejemplo más claro y directo sin duda alguna tiene que ver con la recaudación de impuestos por parte del gobierno hacia los ciudadanos, de igual manera podríamos mencionar el compromiso adquirido con el pueblo en cuanto se ha asumido la tarea de su conducción, la cual indudablemente forma parte de la humanidad, que debe ser orientada *hacia un progreso constante hacia lo mejor*.

El problema radica precisamente en que pareciera que a los gobernantes se les ha olvidado el motivo por el cual el hombre decide abandonar el uso irrestricto de su libertad y entrar en una sociedad civil, ahora de lo único que se ocupa es de afianzar su poder y, de ser posible extender sus límites tanto de manera interna como de manera externa, de manera interna tratando de controlar cada vez más a sus ciudadanos, al pueblo, y de manera externa tratando de extender sus límites de poder ahora entre los Estados.

Mientras los Estados malgastan todas sus fuerzas en sus vanos y violentos intentos de expansión, obstruyendo continuamente el lento esfuerzo del modo de pensar de sus ciudadanos –privándolos de todo apoyo en este sentido- no cabe esperar nada de esta índole: porque para ello se requiere una vasta transformación interna de cada comunidad en orden a la formación de sus ciudadanos. Mas todo bien que no esté injertado en un sentimiento moralmente bueno no es más que pura apariencia y deslumbrante miseria. (Kant. 2006).

En el empeño de extender sus dominios a otros Estados, es que el soberano olvida o bien, obvia la tarea de educar al pueblo, pues, como lo señala Kant (2004): “el Estado, por su parte, apenas si tiene algo disponible para pagar maestros capaces que se dediquen con empeño a sus funciones porque lo necesita todo para la guerra.”

Parece que al Estado no le interesa la educación de su pueblo, no ofrece las condiciones necesarias y pertinentes que orienten al hombre hacia la disciplina, el cultivo, la civilización

y la moralización, parece que no se dan cuenta de que, el tener un Estado fuerte, depende de la educación que se le ha dado al pueblo.

Si el Estado no muestra el interés que debe tener en la educación, menos aún lo hace en un proyecto o plan educativo, únicamente muestra interés en afianzar su poderío externo y someter al pueblo en un estado de completa ignorancia, en el cual busca que sus ciudadanos sean totalmente pasivos y no lleven a cabo, como lo enuncia Kant, *la humana tarea del pensar*.

Es asombroso y al mismo tiempo decepcionante el ver que los gobiernos van adecuando los planes de estudio únicamente a sus intereses, a la política que está en boga, sin siquiera hacer un mínimo análisis de las condiciones reales en las que se encuentra la humanidad; ya que “todo el mecanismo de esta educación no tiene unidad, si no es trazado y aplicado de acuerdo a un plan meditado desde arriba, que responda a sus propósitos, y si no se lo mantiene conforme a él.” (Kant. 2004)

El papel del Estado en la educación consiste, en mi opinión, en cultivar y educar a los hombres, al pueblo, percatarse que, el no cultivar los ámbitos necesarios para la educación integral del hombre (la disciplina, el cultivo, la civilización, y la moralización), repercute de manera negativa, ya que contribuye a que nos alejemos de un perfeccionamiento de la humanidad, que da como resultado las pretensiones de uniformidad, las cuales traen como resultado los brotes de intolerancia a todo aquello que se nos presenta como opuesto.

Así, por ejemplo, aun cuando a nuestros dirigentes no les quede dinero para los establecimientos de instrucción pública –ni en general para nada de cuanto concierne a un mejor mundo–, porque todos sus recursos están hipotecados de antemano para la próxima guerra, se darán cuentas de que les resulta beneficioso no impedir al menos los propios esfuerzos –en verdad débiles y lentos– de su pueblo a este respecto. (Kant. 2006).

Ésta es una tesis crucial en el pensamiento kantiano, pues señala que, si bien el Estado pone el acento en otras tareas ajenas a la educación del pueblo, esto no debe presentar objeción alguna a que el pueblo tome en sus manos las riendas de la educación, Kant está apelando

a que se respeta el derecho que tiene el hombre de hacer *uso público de su razón*, que se le permita buscar los medios que considere más adecuados, los cuales permitan forjar en el hombre un espíritu crítico sin que tenga represalias por parte del Estado; cosa que no siempre es fácil de conseguir.

Otra tarea del Estado en la educación es, cambiar viejos «usos y costumbres» que se dan al interior de la organización del Estado. Para que un Estado sea saludable, es deseable y necesario que, “de cuando en cuando, el Estado se reforme a sí mismo y, empleando la evolución en lugar de la revolución.” (Kant. 2004).

Recordemos que en el texto de la *Antropología*, Kant (2004^a) señala que los medios para mejorar la sociedad civil y su Constitución política son: 1) La educación, 2) la legislación, y 3) la religión.²⁰ La educación es la piedra angular para que la humanidad se oriente hacia un progreso hacia lo mejor, los dirigentes del Estado deberían detenerse a reflexionar un poco más en las ventajas que le traería consigo el comprometerse con la educación de su pueblo.

[...] Pero es una observación tan importante para un espíritu especulativo, como triste para un amigo del hombre, ver cómo los poderosos, la mayor parte de las veces, no se cuidan más que de sí y no contribuyen a los importantes experimentos de la educación, para que la naturaleza avance un poco más hacia la perfección. (Kant. 2003).

El Estado se presenta como la herramienta más efectiva para que se desarrolle la tarea que la historia le ha puesto a la humanidad, *el progreso constante del ser humano hacia lo mejor*, para que esto pueda llevarse a cabo, no debe perderse de vista que ésta es una misión de la educación, de la pedagogía, en cuanto busca el perfeccionamiento del género humano, aunque éste venga después de muchos siglos, lo importante es no perder de vista el objetivo y avanzar hacia la meta. La tarea del Estado es contribuir a que se fomente y desarrolle una

²⁰ “1) La educación debe ser negativa. Ha de suprimir todo aquello que sea contrario a la naturaleza. El niño ya debe ser bueno en cuanto tal. Mediante el cultivo de los talentos debe suprimir toda brusquedad, a fin de que esa rudeza no aflore una vez en libertad. En realidad el niño ha de conservar su libertad y ser instado a obrar por deber...” Cfr. *Antropología práctica*. p. 131.

educación cosmopolita que abarque a todos los seres de la humanidad. Ésta es su tarea y su principal reto al que lo han conducido las circunstancias de la sociedad actual.

La educación debe ser proyectada atendiendo a las necesidades y exigencias de la humanidad, la educación es el eje rector de la humanidad, no hay otra manera de preparar, de formar al ser humano para la participación en la esfera pública. en este sentido es que las políticas educativas del Estado deberían ser revisadas y, de ser necesario, reformularse. La educación actual demanda algo más que saber leer y escribir, demanda la instrucción sobre el reconocimiento y el respeto de los seres humanos, tal vez parezca un poco ingenuo, pero necesitamos un resurgimiento del humanismo.

Podría decirse que humanismo no es más que la condición de ser humano y es humano el que siente la humanidad; los humanistas son los trabajadores de una cultura que forma al hombre para sentir como se debe de la persona humanan propia o ajena; es un sentimiento cultivado gracias a la educación, en virtud de la cual el hombre mira a todos los individuos del género humano como libres e iguales. (Granja. 2008).

En esta misma línea de argumentación, Kant señala lo siguiente: “Los padres en general o educan a sus hijos más que en vista del mundo presente, aunque está muy corrompido. Deberían por el contrario, educarlos para que más tarde pudiera producirse un estado mejor. Pero aquí, según Kant (2003), se encuentran dos obstáculos: a) los padres sólo se preocupan, ordinariamente, de que sus hijos prosperen en el mundo, y b) los príncipes no consideran a sus súbditos más que como instrumentos de sus deseos.

Considero que estos obstáculos pueden ser salvados si se reformula la educación y se orienta hacia una postura cosmopolita. El proyecto de una educación cosmopolita es a la vez teórico y práctico, y tiene mucho que ver con el debate contemporáneo sobre el proteccionismo, los derechos humanos y por supuesto, la forma en que deben de presentarse y enseñarse en nuestras escuelas.

Sin duda alguna, muchos de los retos a los cuales tenemos que enfrentarnos actualmente tienen que tocar en algún momento el ámbito educativo. Para Kant es claro que el hombre, y la humanidad en general sólo podrán alcanzar el sumo bien político, a través

del desarrollo de las diversas disposiciones que la naturaleza le ha conferido, y la cual debe ir desarrollando y conquistando a través de todo el proceso del desarrollo de la humanidad a través de la historia.

En el texto de la *Antropología práctica*, Kant (2004^a) lanza la siguiente pregunta: ¿Cuáles son, pues, los medios para mejorar la sociedad civil y su Constitución política? La respuesta del autor es contundente: “1) La educación, 2) la legislación, y 3) la religión.”

El lugar que tiene la educación en el proyecto kantiano y la importancia en el proyecto de la filosofía práctica es de suma importancia en tanto que, la educación debe de auxiliarse de la legislación para limitar la libertad de los hombres, y la religión como aquel ámbito esencial de elección de toda voluntad libre.²¹ Las dos últimas cuestiones no he de abordarlas en este trabajo, por lo que me limitaré al aspecto de la educación.

Es importante señalar que, cuando Kant (2004^a) señala que la educación, la legislación y la religión son los medios para mejorar la sociedad civil, hay una adición en el texto que señala lo siguiente: las tres han de tener carácter público y amoldarse a la naturaleza.

La educación cobra especial importancia debido a que es por medio de ella que se *humaniza al hombre*, debemos de tomar en cuenta que *la educación es, realmente el primer punto de entrada en lo público*.

Kant enfoca, de modo muy moderno, no sólo el presente sino también las futuras generaciones y combina esta mirada con una idea de progreso que apunta hacia la realización del fin último de la humanidad.

¿En qué orden exclusivamente se puede esperar el progreso hacia lo mejor? He aquí la respuesta: no por el curso de las cosas de abajo hacia arriba, sino de arriba hacia abajo. Esperar que por medio de la formación de la juventud, bajo la dirección familiar y luego en las escuelas, desde los cursos inferiores hasta superiores, con una cultura intelectual y moral reforzada por la enseñanza religiosa, se llegare finalmente no sólo a educar buenos ciudadanos, sino a educar para el bien todo lo que siempre puede progresar. (Kant. 2004).

²¹ La religión debe entenderse como el conocimiento de todos los deberes como mandatos divinos, no como sanciones, es decir, órdenes arbitrarias y por sí mismas contingentes de una voluntad extraña, sino como leyes esenciales de toda voluntad libre por sí misma. Cfr. KpV. p. 129

En estos pasajes que corresponden al ensayo *Si el género humano se halla en progreso constante hacia lo mejor*, Kant señala que el corazón de esta tarea reside en la educación de la juventud, por medio de la educación se le ha de mostrar que no se alcanzarán los fines propios, sino dejando alcanzar los suyos a los demás; debemos percatarnos de que formamos parte de una intensa e inmensa red de relaciones que nos atraviesan desde diversos ángulos, no podemos actuar como si el mundo fuese solamente nuestro entorno inmediato, y adoptar una postura de total indiferencia ante las situaciones que se nos presentan como ajenas a nuestra realidad, lo que la filosofía práctica de Kant está poniendo de manifiesto es la *urgente necesidad* de que nos comprometamos con un proyecto común, desde una base común, pero, para eso se requiere que primeramente consideremos qué es aquello que puede ser común a la humanidad. La respuesta es: el respeto, la dignidad, libertad y autonomía de las personas y de sus Derechos inalienables, a saber; los Derechos Humanos.

La tarea del Estado en la educación debe orientarse en cuatro direcciones a saber: 1. Recuperar su esencia humanista, que reside principalmente en la formación y educación de los hombres; 2. Garantizar fácticamente la educación para todos y cada uno de los seres humanos que vivan en su territorio. 3. Abandonar los parámetros de rentabilidad educativa; y 4. Dejar de considerar la educación como un elemento de élite que se convierte finalmente en botín político.

Conclusiones

El compromiso que debe adoptar el Estado (por supuesto, es también una tarea compartida por *todas* las instituciones) es, elaborar propuestas curriculares que eduquen al individuo para poder insertarse, desde su propio y particular mundo de la vida, a la ciudadanía mundial, para lo que se requiere la enseñanza de valores compartidos, el respeto, tolerancia, ejercicios de prácticas deliberativas y democráticas que contribuyan a la formación de sujetos (que después serán ciudadanos) incluyentes y tolerantes, esto a la base de un estricto conocimiento de los derechos humanos hacia nosotros mismos y, hacia los otros.

Para esto se necesita que la educación pública deje de formar parte de la maquinaria que el Estado usa para sus propios fines e intereses, por lo cual se tiene necesariamente que revisar el rol que desempeñamos y de qué manera lo estamos desempeñando, en la educación de nuestros hijos, alumnos, etc.

Kant señala en la pedagogía que las dos cosas más difíciles que el hombre ha descubierto son, el arte del gobierno y el de la educación, sin embargo, a poco más de dos siglos de que Kant expusiera esta sentencia, aún se discute sobre estas ideas que lejos de perder impacto, cobran más fuerza.

Ciertamente las condiciones sociales han cambiado, motivo por el cual la pregunta ¿Porqué seguimos sin avanzar sobre estas problemáticas? Se presenta como una especie de reclamo que requiere la más urgente atención de parte de la humanidad en su conjunto. Acaso la historia le está dando la razón a Kant, cuando en la *Antropología* hacia el severo señalamiento de que nos hemos civilizado hasta el exceso, pero no nos hemos moralizado.

Parece que la respuesta es afirmativa, hemos avanzado en muchos campos de la ciencia y de la tecnología, pero en el campo de las humanidades parece que nos hemos detenido. Nos hemos olvidado de nosotros mismos, del llamado de la ilustración a pensar por sí mismos, a hacer uso público de nuestra razón.

Referencias bibliográficas

Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Editorial Akal.España. 2003

_____. *Lecciones de ética*. Introducción y notas de Roberto Rodríguez Aramayo.

Traducción castellana de Roberto Rodríguez Aramayo y Concha Roldán Panadero.
Editorial Crítica Barcelona. 2002. p. 302

_____. *El conflicto de las facultades*. Traducción de Elsa Taberning. Losada. Biblioteca de obras maestras del pensamiento. Argentina. 2004.

_____. *La metafísica de las costumbres*. Estudio preliminar de Adela Cortina Orts.
Traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. Ténos.
Clásicos del pensamiento Tercera edición. España 1999

_____. *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*. presentación
de Dulce María Granja Castro. UNAM. Colección pequeños grandes ensayos. 2006

_____ *Antropología práctica*. (Según el manuscrito inédito de C.C. Mrongovius, fechado en 1785) Edición preparada por Roberto Rodríguez Aramayo. Técnos. Clásicos del pensamiento. Madrid 2004^a

D. M. Granja, y G. Leyva. (eds.) *Cosmopolitismo, Globalización y Democracia: Retos de la Filosofía Política de Hoy*. Gedisa Barcelona 2008

Disciplina, cultivo, prudencia y moralización, características esenciales de la pedagogía de Kant

Adrian Israel Buenrostro Quiroz

Resumen

La pedagogía kantiana, que propiamente tiene ya algunos siglos de existencia, no es obsoleta ante la respuesta de problemáticas educativas que están surgiendo en las sociedades actuales. La falta de algunas características claves en relación a la educación, sin duda, nos hacen regresar la mirada a los escritos pedagógicos de Kant.

En la pedagogía, hemos de analizar con principal atención aquellas características que enuncian la formación educacional del hombre, que en este caso son: la disciplina, el cultivo, la prudencia, y la moralidad. Haciendo alusión a ellas, demostraremos lo indispensables que suelen ser en nuestros días para el progreso de la convivencia social, como también para el desarrollo de la humanidad; cabe resaltar, que asimismo notaremos la prescindencia que se está llevando a cabo con ellas en la educación actual.

Palabras clave. Kant, disciplina, prudencia, civilidad y moral.

Kant (2003: 38) afirmó, que por medio de la educación el hombre ha de ser: *disciplinado, cultivado, prudente, y moralizado*. Siendo la *disciplina* la primera de las características enunciadas, en ella podemos encontrar lo necesario para que los infantes sean corregidos ante la negatividad de su persona, es decir, censurar y desacostumbrar la conducta caprichuda y corrompida de sus impulsos.

No es mentira y mucho menos exagerar, que la mayoría de los infantes a muy pequeña edad mantienen un comportamiento que a decir verdad está motivado por los impulsos. El uso de berrinches que propiamente pueden ser gritos o manoteos, son con cualidad utilizados para obtener de manera arbitraria aquello que les gusta o bien para llamar la atención maternal o paternal para el mismo fin.

Kant tiene presente lo malo que puede ser este tipo de comportamiento en la infancia, por tal motivo, él afirmó que la disciplina no debe de faltar en la educación, dado que

“disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie” (Kant, 2003: 38).

La disciplina limita realizar acciones que no son correctas para el comportamiento del ser humano. Sabiendo esto, por tal motivo se tiene que tener presente la disciplina a temprana edad, ya que:

La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos (Kant, 2003: 30).

El ejemplo que el filósofo Prusiano ofrece en su escrito, nos hace analizar que desde muy temprano la disciplina debe ser otorgada al hombre. Cabe preguntar ¿qué tan temprano debe ser? En todo caso, parafraseando a Kant, desde su nacimiento. Es cuestión de revisar la *Pedagogía*, principalmente donde se habla de la parte física de la educación, para darnos cuenta que desde ahí empieza la disciplina del ser humano.

La formación de un comportamiento disciplinado demuestra la corrección que han hecho los padres y las instituciones educativas en los hijos. Disciplinar significa formar personalidades útiles que defiendan aspectos tan significativos tales como: el respeto, el orden y el compromiso. Una persona que carece de estos tres aspectos seguramente tuvo una restricción disciplinaria.

En todo caso, retomar el significado de la disciplina es ante todo, revivir la oportunidad de guiar al infante por el camino correcto para que forme un comportamiento obediente y respetuoso. Si lo dejamos a la ligera y con ello no otorgamos disciplina, apostemos que en determinado momento tendremos grandes problemas, tales como los que actualmente se viven por el hecho de encontrar padres que obstaculizan la disciplina a sus hijos por no verlos sufrir o lastimarlos.

Hoy vemos padres que por completo se han olvidado de este principio tan imprescindible como lo es la disciplina. Los padres en vez de ejercer disciplina ante las conductas reprobables de sus hijos, con ello mejor complacen todos sus deseos con tal de no verlos

llorar o gritar, pero lo que no saben, es que al hacer eso están cometiendo un error con su hijo; “pues la primera corrupción nace de acceder a la voluntad despótica de los niños, en tanto que pueden conseguirlo todo con sus llantos” (Kant, 2003: 52).

Los padres no deben de mimar y en su caso permitir los caprichos del infante, ya que con ello, hacen de los niños unos meros tiranos. Las conductas tiránicas representan a niños cuya forma de ser está caracterizada por la desobediencia (ignoran las reglas establecidas), quieren todo para ellos (no consideran a nadie más que a ellos mismos) no comparten, son excesivos (no tienen límites en lo que desean), son violentos (existe maltrato a los demás por no conseguir lo que quieren), son apáticos e insensibles (no consideran al otro como ser humano, sino como un instrumento o una herramienta para conseguir su fin egoísta).

Si este tipo de conductas, o sea las tiránicas, llegan a ser un problema en su momento, también lo llegarán a ser a futuro si no se corrigen. Si un infante con conducta tiránica no llega a ser disciplinado, tengamos por cierto que será un adulto inmaduro, cuya personalidad, principalmente, tendrá como defecto no adaptarse a las reglas establecidas en la sociedad. Pensará que éstas son ajenas a su persona y por lo tanto no merecen ser respetadas. A grandes rasgos esto es un problema, ya que en determinado momento (por no tener miedo o bien cautela) puede violar la autoridad política (principalmente para conseguir de manera obstinada aquello que ha ambicionado) convirtiéndose en un criminal.

Los padres y las instituciones educativas deben actualmente reconsiderar la importancia de la disciplina, ya que con ello, alejan a sus hijos ante la posible conducta tiránica. Se debe de tener mayor atención sino más que precaución ante este tipo de comportamiento, ya que lo que se quiere es la formación de ciudadanos eficientes que respondan de manera correcta a su comunidad y no delincuentes que dañen la integridad social.

El cultivo, como segunda característica señalada, es la parte que comprende la enseñanza de conocimientos, que por cierto, han de servir para crear habilidades pertinentes que desenvuelvan la figura inteligible y razonable del ser humano. De hecho Kant indica que “la cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos” (2003: 38).

Cabe aclarar que cuando Kant habla de instrucción y de enseñanza se refiere al funcionamiento pertinente que ha de ayudar al individuo a ser intelectual y hábil ante los problemas y desafíos que tienen cabida en su persona y en su sociedad.

El cultivo que Kant plantea, tiene como meta posible, el convertir al ser humano en un ciudadano racional que aprecie y asimismo se preocupe por su comunidad, que se vuelva más humanitario y que ante las injusticias y problemas sociales que se viven a diario, esté preparado para participar en compañía de los demás proponiendo alternativas y soluciones.

Si a gran escala se llegará a lograr lo anterior, repercutiría de manera directa en una sociedad más organizada y porque no, más preocupada por las condiciones de vida que recaen en sus hombros. Se notaría también un mejor espacio social, no sólo físico, sino político donde las opiniones no fueran del todo sólo quejas, sino elementos críticos acertados para reconfigurar y dar sustentabilidad al funcionamiento de la sociedad.

Es indispensable insistir que el cultivo tal y como lo plantea Kant no está fuera de ser retomado para los currículos educativos actuales. Es pertinente que vuelva apostarse por una educación que sustente aquellos principios en los que Kant creía para el cultivo; pues cabe decir que hacen falta.

El cultivo de la humanidad así como lo plantea Kant, ya no es igual en las naciones, las condiciones educativas actuales están determinadas a sólo ver por el ámbito técnico que respalde lo económico, desatendiendo el sentido de las humanidades. Autores como Nussbaum, denuncian el cambio histórico que actualmente se vive en las naciones democráticas, pues la implementación de sistemas educativos que sólo buscan lo económico hacen reflexionar que:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2010: 20).

Las instituciones educativas deben de retomar los principios educativos enunciados por Kant en relación al cultivo, porque con ellos, los seres humanos tiene la posibilidad de ser capaces de alejarse de la ingenuidad y tener conocimientos más generales y no técnicos en relación al funcionamiento de algún aparato para completar una tarea laboral. El ser huma-

no debe de pensar, imaginar, crear, desarrollar talentos y no por el contrario limitarse a vivir bajo la sombra de la ignorancia y la frialdad de alguna máquina.

Ser el hombre una herramienta sustituible que sólo genere dinero por su utilidad, no es propiamente el designio que Kant analizaba cuando sugería que la educación serviría para que el ser humano alcanzara la perfección racional de su género.

En lo que respecta a *la prudencia*, es necesario rescatar aquello que hace que el ser humano sea apreciado y aceptado en la sociedad; por eso Kant afirmaba que:

Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama la *civilidad*. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines (Kant, 2003: 38).

Cuando Kant utiliza el término prudente, se ha de notar que se refiere a que el ser humano por medio de la educación debe en todo caso ser amable, civilizado y disimulado. Estas tres determinaciones permiten que el ser humano obtenga una clase de modales que en determinado momento le han de servir para sí mismo y para poder congeniar y simpatizar dentro de la misma sociedad.

La amabilidad, la civilidad y el disimulo, tienen la acertada peculiaridad de mostrarnos, que tanto, un hombre ha sido educado en relación a la prudencia. Si en algún determinado momento, el hombre no tiene la dicha de ser educado en relación a la prudencia, seguramente en su temperamento se notará la ausencia que tiene para poder ser amable, civilizado y disimulado.

En el contexto actual de algunas sociedades (México por ejemplo) tienen ante sí ciudadanos que están alejados de la prudencia. La falta de amabilidad, de civilidad y de disimulo son evidentes. Se ha perdido la amabilidad a tal extremo, que en nuestros días, suele confundirse con el coqueteo. También se ha perdido la civilidad y el disimulo a tal sentido que se piensa que éstos son solamente para determinado tipo de eventos (fiestas, reuniones, ceremonias, etcétera) cosa que no es verdad, porque en todo momento deben de ser puestos en práctica.

Conviene también aquí puntualizar la importancia que tiene la prudencia en nuestros días. La educación actual debe de retomar a la prudencia, los modales son meramente tras-

cendentes para los infantes, que ellos sean amables con el prójimo y asimismo tengan un comportamiento civilizado y disimulado, ayuda en mucho a que la sociedad deje de ser un poco desfavorecida, tosca, desagradecida e ingrata.

En lo que concierne a la última de las características de la educación enunciadas por Kant, encontraremos a *la moralización*. El por qué Kant exige la moralización del individuo en la educación tiene su respuesta. Él busca sin duda que el hombre cuente con un criterio pertinentemente adecuado para que sea moralmente bueno y como tal pueda actuar de forma ecuánime.

No puede creerse por ningún motivo, que con tan sólo las otras características antes discutidas, el hombre goce de una educación completa. Sin la moralización, sería un hecho incorrecto, ya que suele pasar que “un hombre puede estar físicamente muy cultivado, puede tener el espíritu muy formado, pero estar moralmente mal educado y ser una mala criatura” (Kant, 2003: 61).

La representación de una mala criatura, como afirma Kant, puede, en todo caso (usemos un ejemplo), ser aquel político corrupto que se beneficia de la política para obtener sus fines particulares. A este tipo de individuos Kant los llama *moralistas políticos*. Por moralista político se entiende: el clásico individuo impetuoso y aprovechado que ve a la política como medio para tener poder y posicionarse en un estatus diferente.

Sabiendo esto, las características que Kant ofrece en la educación deben de cuidarse, y con mayor razón, aquella que se refiere a la moralización, ya que es la que más falta en la humanidad para desaparecer este tipo de políticos y en su caso también la de asesinos, de ladrones, de corruptos, de indecentes, de depravados y de viciosos. Kant en algunas de sus obras, con reclamo manifiesta el poco esfuerzo que se ha hecho en la moralización del hombre, pues él afirmó que:

Gracias al arte y a la ciencia somos extraordinariamente *cultos*. Estamos *civilizados* hasta la exageración en lo que atañe a todo tipo de cortesía social y a los buenos modales. Pero para considerarnos *moralizados* queda todavía mucho. Pues si bien la idea de la moralidad forma parte de la cultura, sin embargo, la aplicación de tal idea, al restringirse a las costumbres de la honestidad y de los buenos modales externos, no deja de ser mera civilización (Kant, 2006: 55).

No es sospechoso que Kant nos describa la falta de moralización que en el hombre se presenta, a lo mejor, esa afirmación que planteó en su escrito, fue tomada de los avances que notaba en su tiempo; sin embargo, han pasado siglos llegando hasta nuestra actualidad, y como tal, aun no disponemos de una mejor formación moral.

Una de las principales determinaciones de la moralización en la educación kantiana es que el ser humano forme un carácter (bueno) servible para el uso eficaz de su voluntad; llamo uso eficaz, a cuya forma de obrar este delimitada por el deber, logrando con ello, que sus máximas sean buenas en sí mismas y aceptables conforme a la ley moral.

Cabe rescatar que uno de los puntos importantes que defiende la moralización del ser humano, es el concepto de la dignidad humana. El ser humano al ser moralizado tiene la propiedad de ver al otro no como un mero medio para conseguir un fin, sino como un fin en sí mismo. La dignidad humana reconoce el valor y el respeto por el otro, es decir, hace que el ser humano reconozca al otro no como objeto, sino como un ser humano igual digno de sentimientos, de emociones, de pensamientos y de razón. Dice Carrillo:

Lejos de ser una convención social a través de la cual se les reconoce a algunos una condición de superioridad respecto a los demás, la dignidad moral se refiere a lo que Kant considera el 'valor absoluto' de todos los seres humanos por igual: Ya sean ricos o pobres, blancos o negros, bondadosos o malvados, todos los humanos tienen la capacidad de proponerse alcanzar determinados fines pero, por encima de esto, la capacidad de darse a sí mismos un criterio para obrar moralmente y obrar en consecuencia. Sólo los humanos tienen estas potestades; de ahí que la idea de humanidad sea la base de la moral, y que la dignidad no sea otra cosa que el 'rechazo absoluto' de relaciones en las que un ser humano sea objeto de humillación, vejación, abandono o desprecio (2010: 104. Nota 1 al pie de página).

Hechos tan actuales, como las políticas migratorias que está poniendo en práctica Estado Unidos de América, desafían el concepto de la dignidad humana. La discriminación y la exclusión que están teniendo cabida en esa sociedad, nos demuestran que los seres humanos no están educados moralmente, ya que no toman en cuenta el concepto de la dignidad humana y en su caso no ven a los individuos como meros seres humanos, sino como enemigos peligrosos.

Es significativo pensar de nuevo el concepto de la moralización en la educación, de hecho se le debe apostar para que los hombres sean moralmente buenos y lleven presente el concepto de la dignidad humana. Tener presente la moralización en la educación, es ante todo, entender que:

El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos (Kant, 2003: 38-39).

Estas son las características que han de considerarse y ser retomadas para la incorporación actual en la educación. Kant ya veía en su tiempo que estas eran las características más trascendentes que debían considerarse en la educación, sin embargo, observaba y a la vez criticaba que estas estaban en constante descuido, ya que: “los padres, cuidan de la casa; los príncipes, del Estado. Ni unos ni otros se ponen como fin un mejor mundo (*Weltbeste*), ni la perfección a que está destinada la humanidad y para lo cual tiene disposiciones” (Kant, 2003: 36).

Conclusión

Dícese que con la educación, “el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad” (Kant, 2003: 30). Si esto es verdad, no sólo deduciremos que la educación es un proyecto a largo plazo, sino que también, dependerá de generación en generación ir consiguiendo avances cada vez más significativos, logrando así, que el perfeccionamiento humano se obtenga en algún momento.

La educación es una de las tantas cosas positivas que podemos heredar a las futuras generaciones si ésta se lleva a cabo correctamente. Desde nuestro punto de vista, pensamos que las características de Kant, son ciertamente pertinentes para lograr una educación correcta, por lo tanto deberían aun en la actualidad ser retomadas.

Referencias bibliográficas

Carrillo C. Lucy (2010) *Concepto kantiano de ciudadanía*. Estudios filosóficos n°42, (pp. 103-121) Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.

- Kant Immanuel (1998) *Sobre la paz perpetua*. Presentación de Antonio Truyol y Serra, traducción de Joaquín Abellán, Sexta edición, Madrid, Técnos. Clásicos del Pensamiento.
- Kant Immanuel (2003) *Pedagogía*. Edición de Mariano Fernández Enguita, traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Tercera edición, Madrid España, Akal.
- Kant Immanuel (2004) *El conflicto de las facultades*. Traducción de Elsa Taberning, Argentina, Losada, Biblioteca de obras maestras del pensamiento.
- Kant Immanuel (2006) *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*. Presentación de Dulce María Granja Castro, México, UNAM, Colección pequeños grandes ensayos.
- Nussbaum Martha (2010) *Sin fines de lucro*. (Por qué la democracia necesita de las humanidades). Paidós.

La educación musical en Platón

Luz Beleguá Gómez López

*La música da alma al universo,
alas a la mente, vuelos a la imaginación,
consuelo a la tristeza y vida
y alegría a todas las cosas.
Platón, República.*

Resumen

Actualmente, la enseñanza de la música ha sido considerada una opción (contingente) educativa, ya sea en los planes curriculares académicos o en la decisión individual, sin embargo, en la filosofía platónica es posible encontrar un proyecto educativo que va desde la separación de actividades hasta el contenido de las lecciones, es notable que dedique un apartado a la importancia plurisemántica y epistemológica de la música.

La estética griega da un lugar importante a la música y a la educación musical, ya sea por su función política o catártica. De tal manera, en este texto se expondrá la visión platónica sobre la importancia de la educación musical desde un contexto que va más allá del gozo auditivo.

Palabras clave: Educación, filosofía, música, Platón, individuos.

“Cuando en una oportunidad le preguntaron al genio de Bonn, Ludwig Van Beethoven, qué era la música, él respondió: La música es una revelación más alta que la ciencia o la Filosofía. Siglos antes, Platón,...decía que: La música es un arte educativo por excelencia, se inserta en el alma y la forma en la virtud” (Hernández, 2012).

Aunque existen múltiples tratados neurológicos, pedagógicos, sociológicos y antropológicos en los que se muestran los beneficios de hacer o escuchar música, ésta adquirió un uso meramente estético, dejando de lado sus usos primarios (mágicos, ritualistas, pedagógicos, bélicos, entre otros), la música se transformó en una cuestión de gozo sonoro.

Los nuevos programas pedagógicos han vuelto la mirada a las artes y sobre todo a la música, recuperando algunos aspectos señalados por la filosofía de la Grecia clásica, por ello, en este texto se expondrá la visión platónica sobre la importancia de la enseñanza de la música. Es preciso señalar que Platón no fue el primer filósofo en hablar al respecto, pero su influencia en la filosofía posterior sirve de pretexto para centrarnos en él, por el momento.

Para comenzar, es preciso señalar que en la filosofía socrática, aún no hay distinción precisa entre el concepto de la poesía, la música y la filosofía, baste de ejemplo, la escena en que se le pregunta a Sócrates por qué ha hecho música, éste responde

Visitándome muchas veces el mismo sueño en mi vida pasada, que se mostraba, unas veces, en una apariencia y, otras, en otras, decía el mismo consejo, con estas palabras: “¡Sócrates, haz música y aplícate a ello!” Y yo, en mi vida pasada, creía que el sueño me exhortaba y animaba a lo que precisamente yo hacía, como los que animan a los corredores, y a mí también el sueño me animaba a eso que yo practicaba, hacer música, en la convicción de que la filosofía era la más alta música, y que yo la practicaba. Pero ahora, después de que tuvo lugar el juicio y la fiesta del dios retardó mi muerte, me pareció que era preciso, por si acaso el sueño me ordenaba repetidamente componer esa música popular, no desobedecerlo, sino hacerla (Fedón, 60e-61a).

Algunos autores afirman que es posible adjudicar la polisemia del término a la justificación clásica en donde música es todo “aquello que viene de las musas”. En el Fedro (259d), al referirse a Urania, Platón vincula la astronomía, la filosofía y la música situándolas en el mismo lugar epistémico, y en la República (530d), indica que estas tres áreas son fuentes de conocimiento.

Da la impresión de que, así como los ojos han sido provistos para la astronomía, los oídos han sido provistos para el movimiento armónico, y que se trata de ciencias hermanas entre sí, como dicen los pitagóricos, y nosotros, Glaucón, estaremos de acuerdo. ¿O cómo procedemos?

En esta cita es posible notar que “movimiento armónico” es sinónimo de música, esta herencia pitagórica acompaña toda la filosofía platónica, de tal manera, se entenderá como

armonía no sólo la combinación de sonidos, también, la estructura, el orden y la disposición la esencia y naturaleza de las cosas; tal disposición no sería cognoscible si las cosas no fuesen números. Es importante recordar, pues, que los pitagóricos consideran la estructura numérica, armónica y musical como fuente epistémica.

Cabe señalar, que lo que actualmente entendemos como música (conjunto de sonidos y silencios dispuestos en cierto orden), en griego sería *sympḥōnía*, sin embargo, gracias a los pitagóricos *harmonía* engloba tanto a los números –con todo lo que implica, como se dijo líneas arriba- como a los sonidos.

Por otro lado, la música es fortaleza del alma, en el Fedón (85e), diálogo en el que parece centrarse en la inmortalidad del alma, Sócrates compara la lira con el cuerpo y el alma con la armonía, al aceptar lo propuesto por Simmias.

A mí en este respecto –dijo él–, en el de que también acerca de la armonía, de la lira y de sus cuerdas, podría también sostener uno ese mismo argumento, que la armonía es invisible, incorpórea, y algo muy hermoso y divino que está en la lira bien ajustada, mientras que la misma lira y las cuerdas son cuerpos, y corporales, compuestos y terrestres, y congénitos a lo mortal... Si, entonces, resulta que nuestra alma es una cierta armonía, está claro que, cuando nuestro cuerpo sea relajado o tensado desmedidamente por las enfermedades y otros rigores, al punto al alma se le presenta la urgencia de perecer, aunque sea divinísima, como es también el caso de las otras armonías, las que se crean en los sonidos y en todas las labores de los artesanos...

De tal manera, se afirma que la música es fuente de conocimiento y fortaleza del alma. La música es alimento de la virtud, por eso “Toda conversación sobre la música debe llevar a lo hermoso”. Ante esto, Platón encuentra indispensable la educación musical, ya sea para fortalecer el alma (República, 410c) o como medio para forjar un carácter justo (400b). Es decir, para Platón la música es la base de la educación ciudadana con el poder suficiente de elevar el alma hacia un nivel superior o de perfección.

En la República, Platón desarrolla un proyecto pedagógico centrado en las actividades de los individuos dentro del Estado, se detiene en las asignaturas y su finalidad pedagógica, así como en las personas y su actividad dentro de éste: si es artesano será educado en su arte,

si es guardián será formado a través de la música y la gimnasia con el fin de proteger y vigilar la Polis, si es gobernante será educado para gobernar a través de la música, la gimnasia y la filosofía.

Este modelo educativo ya se aplicaba en Atenas (República, 376). Por eso Platón recomienda que desde niños los seres humanos sean educados, porque podrán ser moldeados y se puede imprimir en ellos enseñanzas sin inconvenientes y de acuerdo a las necesidades del Estado (377a). Se sugiere no excluir de estas prácticas a las mujeres ni a los niños de los guardianes, pues deberán ser educados de la misma manera que su marido y su progenitor (452).

Al referirse a la educación de los guardianes del Estado, el filósofo ateniense explica porqué estos deberán formarse en: Filosofía (matemáticas, astronomía, armonía musical y dialéctica) (473e), para dirigir el carácter; Gimnasia, para disciplinar el cuerpo; y Música, para formar el alma. Tal como se ve en las siguientes líneas

- ¿Admitiremos confiadamente, entonces, que, también en el caso del hombre, si queremos que alguien sea manso frente a los familiares y conocidos debe ser por naturaleza filósofo y amante de aprender?

-Admitámoslo- respondió

[...]

-¿Y qué clase de educación les daremos? ¿No será difícil hallar otra mejor que la que ha sido descubierta hace mucho tiempo, la gimnástica para el cuerpo y la música para el alma? (República, 376a, e)

Estas tres disciplinas son el pilar del proyecto educativo platónico y previendo futuros conflictos en la Polis, advierte: “Que la educación se mantenga pura, para que nada sea innovado en la gimnástica ni en la música... No se pueden tocar las reglas de la música, sin alterar las leyes fundamentales de la gobernación” (378ass), así, Platón establece un vínculo directo entre el buen gobernar y la música. Es por ello que la educación musical debe pasar por un examen minucioso en todas sus partes.

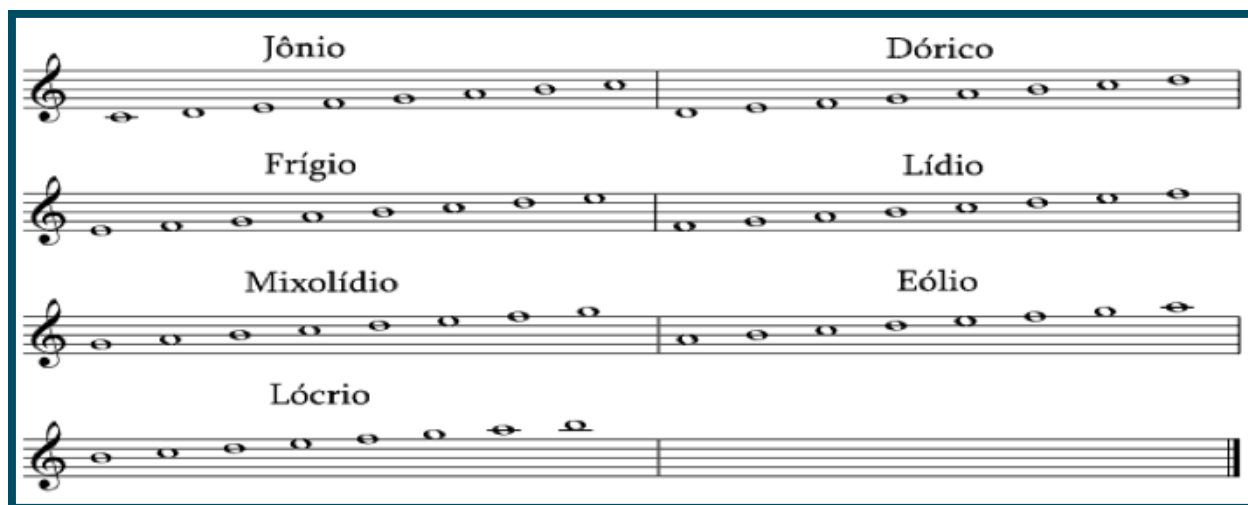
Respecto a la música, se distingue aquella que tiene discurso de la que no lo tiene, al referirse a la primera, y de acuerdo a los fines pedagógicos que se persiguen, se hace un análisis del contenido del discurso, éste debe ser: a) verdadero, dejando por fuera las narraciones

míticas como las de Hesíodo y Homero (377d ss.) “Cuando un poeta diga cosas de tal índole acerca de los dioses, nos encolerizaremos con él y no le facilitaremos un coro. Tampoco permitiremos que su obra sea utilizada para la educación de los jóvenes;” (385c); y b) debe promover la virtud (388 b ss.).

Para el filósofo, la música es necesaria para disciplinar la mente, por ello, cierto tipo de melodías son más adecuadas que otras para producir sentimientos de armonía, orden y bondad. Al hablar de los cantos y de las melodías, el autor aclara que la melodía se compone por texto, armonía y ritmo (398d).

Haciendo una taxonomía de las armonías usadas en la Grecia del siglo IV a.C., Platón expone cómo estas influyen en el ánimo y carácter de quienes las escuchan o ejecutan, de tal modo, las armonías quejumbrosas son la lidia mixta, lidia tensa y similares; las armonías jonias y lidias son consideradas relajantes, propias para la embriaguez, la molicie y la pereza; mientras que las armonías fuertes, como la dórica y frigia, son aptas para la educación de los guerreros. (399e ss.)

Cabe señalar que tanto Platón como Aristóteles coinciden al afirmar que los modos armónicos para formar al hombre de la ciudad ideal, debían ser el Dórico y el Frigio ya que estos contienen un éthos que inculca sentimientos de bondad, orden y armonía. A continuación se ilustran las armonías elegidas por los filósofos —es curioso notar que la armonía Jonia es la que se usa comúnmente en la actualidad, aunque todas las formas se siguen usando.



Jónico	T	T	S	T	T	T	S
Dórico	T	S	T	T	T	S	T
Frigio	S	T	T	T	S	T	T
Lidio	T	T	T	S	T	T	S
Mixolidio	T	T	S	T	T	S	T
Eólico	T	S	T	T	S	T	T
Locrio	S	T	T	S	T	T	T

C = Jónico
D = Dórico
E = Frigio
F = Lidio
G = Mixolidio
A = Eolio
B = Locrio

Después del análisis mencionado, se exponen las características del ritmo y su importante vínculo con la armonía, pues cuando el ritmo y la armonía ayudan al ser humano y se constituyen en una muestra de amor para la belleza (401b, 403c), el alma alimenta el cuerpo de estos beneficios. Y al mismo tiempo la fogosidad, bien educada a través de la gimnasia, se convierte en valentía y el alma será sobria y valerosa. Por esto no se puede prescindir de la música o la gimnasia; la educación debe ser armónica y equilibrada (412a).

Al buscar un estado equilibrado entre las propiedades musicales, Platón plantea que “Hay que desterrar de (el ritmo), la variedad y multiplicidad de medidas, buscar qué ritmos expresan el carácter del hombre sensato y valeroso, y una vez que los encontremos, debemos ajustar el número a la armonía y a las palabras, y no las palabras al número y a la armonía”. (400b) La utilidad pedagógica de unir la forma natural de las palabras al ritmo y la armonía, se debe a la facilidad de nemotecnia, así como a la virtud de la buena dicción y narración propias del buen discurso, tema que el mismo autor trata en el libro II del diálogo que nos ocupa. Dicho método se usó hasta el Barroco.

Siguiendo con la estructura del diálogo, una vez que se han determinado los modos armónicos, textos, ritmos y cómo deberán ser conjugados, Platón aclara la importancia de la educación musical en la formación de la República

Ahora bien, Glaucón, la educación musical es de suma importancia a causa de que el ritmo y la armonía son lo que más penetra en el interior del alma y la afecta más vigorosamente, tra-

yendo consigo la gracia, y crea gracia si la persona está debidamente educada, no si no lo está. Además, aquel que ha sido educado musicalmente como se debe es el que percibirá más agudamente las deficiencias y la falta de belleza, tanto en las obras de arte como en las naturales, ante las que su repugnancia estará justificada, alabará las cosas hermosas, regocijándose con ellas y, acogiéndolas en su alma, se nutrirá de ellas hasta convertirse en un hombre de bien. Por el contrario, reprobará las cosas feas –también justificadamente– y las odiará ya desde joven, antes de ser capaz de alcanzar la razón de las cosas; pero, al llegar a la razón, aquel que se haya educado del modo descrito le dará la bienvenida, reconociéndola como algo familiar. (401c, 402a)

El objetivo de la educación, es la educación de los individuos en las virtudes ciudadanas. Platón está convencido de que el destino del Estado depende de la virtud de sus ciudadanos. La educación es el medio idóneo para que el estado alcance su fin: la justicia. De ella depende que la Polis alcance su ideal.

La importancia de la educación musical, radica no sólo en su enseñanza, sino en la minuciosidad de lo que se enseña, qué se escucha, cómo se canta, qué se canta, en qué momento debe hacerse, estas cuestiones son una preocupación constante en el autor. En Banquete se desarrolla otro tipo de uso musical, uno relajado y catártico, por eso, es relevante distinguir entre la experiencia musical con fines pedagógicos y epistémicos, de la experiencia musical con fines catárticos y dionisiacos.

La música, en tanto que fortalece y ennoblece el alma, no puede ser un conjunto aleatorio de sonidos, incluso, el mismo Platón propone instrumentos con cierta sonoridad para su enseñanza y ejecución, concluyendo que la flauta es el instrumento idóneo para su proyecto educativo. Sin embargo, su argumento “es posible tocar todas las armonías” ha sido superado por los músicos y por la historia. Incluso por el mismo autor, ya que en el Fedón indica la importancia de poder cantar y tañer el instrumento, cuestión imposible con la flauta.

Para concluir es posible enfatizar que en Platón la educación musical representa un instrumento no sólo lúdico o de gozo, es más bien, una herramienta que dignifica al ciudadano, lo conduce a través de la razón para distinguir el conocimiento, la belleza, la virtud, la justicia, y como después diría Aristóteles en su Poética, nos permite la felicidad, que es el más alto bien.

Referencias bibliográficas

- García, I. (15 de marzo de 2013). *Cuatro sentidos de la música en la filosofía griega*. Obtenido de Gredos-USAL: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/129965/1/CUATRO_SENTIDOS_DE_LA_MUSICA_EN_LA_FILOS.pdf
- Hernández, A. (7 de octubre de 2012). La música y su concepción filosófica. *El Tiempo*, pág. Suplemento.
- Platón. (Trad. 2008). *Fedón*. España: Gredos.
- Platón. (Trad. 2008). *Fedro*. España: Gredos.
- Platón. (Trad. 2008). *República*. España: Gredos.
- Rúa, J. (enero-marzo de 2013). *VIREF Revista de educación física*. Obtenido de Universidad de Antioquia: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/viewFile/15368/13906>

Imágenes tomadas de

- SF. (13 de Abril de 2015). *Armonías griegas, Modos eclesiásticos*. Obtenido de musicnetmaterials: <https://musicnetmaterials.wordpress.com/2015/04/13/los-modos-ecclesiasticos/>
- SF. (marzo de 2016). *Modos griegos*. Obtenido de toquemosmusica.blogspot.mx.: <http://toquemosmusica.blogspot.mx/2016/02/escalas-modales-modos-griegos.html>

Poder, razón y educación en el pensamiento de Thomas Hobbes

Carlos David Zafra Reyes

Introducción

El presente trabajo tiene el objetivo de mostrar la importante función que desempeñan en la propuesta política de Thomas Hobbes las concepciones de poder, razón y educación. En particular nos interesa destacar el papel que cumple la educación en el mantenimiento de un orden social en la obra de un autor para quien establecer las condiciones que posibiliten una convivencia pacífica es un objetivo fundamental.

Para Hobbes, la primera inclinación natural de todo hombre es un perpetuo e incansable deseo de conseguir poder tras poder, que sólo cesa con la muerte, sin embargo esta incansable búsqueda de poder trae consigo también la amenaza de destrucción mutua, que finalmente orilla a los hombres a buscar la institución de un orden social, cuya misión sea la de acabar con tan terrible inseguridad. La mejor manera de frenar los impulsos antisociales de los hombres es sometiéndolos a través de la amenaza del uso de la fuerza. El Estado absoluto será quien cumpla con esa tarea. Hobbes declara que el sometimiento de los individuos a un poder absoluto como el que él propone no debe entenderse como una imposición arbitraria, sino como la voluntad racional de los hombres, que entienden que deben mantenerse mutuamente a raya para preservar su vida y las ventajas de la industria y la cooperación. En el hombre encontramos dos tendencias naturales: una que lo impulsa a tomar para sí lo que otros tienen o desean y que irremediablemente lo lleva a la lucha violenta, y otra que lo guía, a través de la razón, a huir de la guerra. Hay un impulso apresurado que engendra el antagonismo, pero también hay una racionalidad que lleva al hombre a buscar la sociedad. La amenaza de destrucción ejerce una presión sobre el hombre, el cual respondiendo a su deseo de sobrevivir recurre a la institución del Estado, cuya misión es acabar con la inseguridad.

Pero no sólo el uso de la fuerza vale como estrategia para la conservación de la paz, la educación viene a representar un medio más para lograr el mantenimiento del orden. A diferencia de la amenaza del uso de la fuerza, la educación es un intento de convencimiento racional que busca la interiorización de las leyes. El pueblo está propenso, si no es un pueblo

ilustrado, a dejarse seducir por doctrinas erróneas acerca de sus derechos frente a los demás individuos y frente al soberano, lo que en ocasiones lo lleva a rebelarse y a propiciar el desgobernio. La educación debe ser pensada entonces como un asunto de vital importancia para la sociedad, ya que en la concepción hobbesiana representa un elemento más que ayuda a la obtención de su principal objetivo: mantener las condiciones que posibiliten la convivencia pacífica.

La búsqueda incansable de poder

Para entender la propuesta política de Thomas Hobbes es muy útil entender el lugar que ocupa ésta en todo su proyecto filosófico. Hobbes tenía todo un sistema formado a base de principios científicos. Dividía el conocimiento en tres partes la primera de las cuales se ocupaba de los cuerpos y lo que hoy llamamos geometría y mecánica (o física), la segunda tenía como objetivo comprender la fisiología y la psicología de los individuos humanos y la tercera trataría del llamado cuerpo “artificial” denominado Sociedad o Estado. Todo el esquema hobbesiano tenía como base las leyes del movimiento, Hobbes entendía al mundo físico como un sistema puramente mecánico en el que todo lo que ocurre puede explicarse por el desplazamiento de unos cuerpos en relación con otros.

Toda la ciencia del siglo XVII se encontraba bajo la influencia de la geometría y la de Hobbes no era la excepción. El buen método significaba para él llevar a otros temas (como el de la conducta humana o la política) el modo de pensamiento que, al parecer, había tenido un gran éxito en la geometría. El procedimiento de la geometría consiste en partir de las cosas más sencillas y avanzar hacia la solución de problemas más complicados no utilizando sino lo previamente demostrado. Por ello parece construir todo con solidez ya que no da nada por supuesto y cada paso tiene garantía del anterior, pudiendo regresar desde él hasta las verdades evidentes por sí mismas con las que comienza toda la construcción.

El plan de Hobbes era explicar la psicología y la política del mismo modo que se explican las ciencias físicas exactas. La conducta humana, que comprende la sensación, el sentimiento y el pensamiento, es una forma de movimiento. Y la conducta social no es sino aquel caso particular de la conducta humana que surge cuando los hombres actúan con referencia a los demás.

De acuerdo con los principios materialistas de Hobbes, la realidad consiste siempre en el movimiento de los cuerpos, que se transmite por medio de los órganos sensoriales al sistema nervioso central donde aparece como sensación. Hobbes suponía que tal movimiento transmitido ayuda o retarda siempre el “movimiento vital”, el cual según se vea favorecido o perjudicado da como resultado dos tipos primitivos de sentimiento: el deseo y la aversión. El deseo, encaminado a alcanzar aquello que es favorable a los procesos vitales y la aversión, sentimiento que nos aleja de aquello que va en contra del movimiento vital.

El comportamiento humano funciona así: el fin supremo de todo hombre es la felicidad, entendida por Hobbes como placer, y para alcanzarla cada individuo tiene que obtener aquellos medios que lo conduzcan a ella. Su conducta se mueve entre el deseo y la aversión: deseo, cuando el hombre apetece las imágenes que se forman en su cerebro; aversión, cuando las rechaza y las odia. De tal forma que todo aquello que es deseable para un hombre será por él llamado bien y todo aquello que le parezca rechazable será considerado como un mal.

El hombre está en una incansable persecución de aquello que desea, y cuando lo alcanza no se detiene, sino que continúa en la búsqueda de otro objeto más. Porque que la felicidad en esta vida no consiste en el reposo de una mente enteramente satisfecha. “La razón de esto es que el objeto del deseo de un hombre no es gozar una vez solamente, y por un instante, sino asegurar para siempre el camino de sus deseos futuros.” (Hobbes, 1996, p.86) Por lo tanto, las acciones de los hombres no sólo buscan alcanzar una vida feliz, sino también asegurarla en el futuro.

En la búsqueda por alcanzar la felicidad y mantenerla, el hombre hace uso del poder con el que cuenta, el PODER de un hombre, según Hobbes, lo constituyen los medios que tiene a la mano para obtener un bien futuro que se le presenta como bueno. De hecho, la primera inclinación natural de todo hombre es un perpetuo e incansable deseo de conseguir poder tras poder, que sólo cesa con la muerte.

La búsqueda incansable de poder no es siempre porque el hombre espere conseguir cada vez una satisfacción más intensa que la que ha poseído previamente, o porque no le sea suficiente un poder moderado, sino porque no puede asegurarse el poder y los medios que tiene en el presente para vivir bien, sin adquirir otros más.

Esta es la causa por la que entre los hombres exista una permanente competencia por alcanzar riquezas, honores y mando o cualquier otra forma de poder; origen también de los

antagonismos, las enemistades y las guerras permanentes. Porque el modo en que un competidor consigue sus deseos, es matando, sometiendo suplantando o rechazando a quien compite con él. De todo esto surge una situación belicosa, posibilitada, entre otras cosas, por una igualdad de fuerzas entre los hombres, es decir, por la corta diferencia natural entre los poderosos y los débiles. De hecho, La naturaleza ha hecho a los hombres tan iguales en sus facultades de cuerpo y alma, que aunque puede encontrarse en ocasiones a hombres físicamente más fuertes o mentalmente más ágiles que otros, cuando consideramos todo junto, la diferencia entre hombre y hombre no es tan apreciable como para justificar que un individuo reclame para sí cualquier beneficio que otro individuo no pueda reclamar con igual derecho. Pues, en lo que se refiere a fuerza corporal, el más débil tiene fuerza suficiente para matar al más fuerte.

De tal modo que esta básica igualdad natural en las facultades, acarrea una igualdad en la esperanza de conseguir los fines deseados. Y, por tanto, si dos hombres desean una misma cosa que no puede ser disfrutada por ambos, se convierten en enemigos; y, para lograr su fin, que es, principalmente, su propia conservación se empeñan en destruirse y someterse mutuamente. Se produce entonces una lucha constante, motivada por la competencia, la desconfianza mutua y el afán de gloria.

Hobbes imagina la condición de los hombres en un ficticio estado de naturaleza. En tal situación, todo ser humano se mueve únicamente por condiciones que afectan a su propia seguridad o poder y los demás seres humanos le importan sólo en la medida en que afectan a esas consideraciones. Como, en términos generales, todos los individuos son iguales en fuerza e inteligencia, ninguno puede estar seguro de no ser perjudicado por cualquier otro. Todos viven alertas y dispuestos a usar la fuerza ante la amenaza de muerte.

El estado de naturaleza es un estado de guerra de todos contra todos, no existe ley moral alguna, nada puede ser considerado una injusticia en esta condición; nociones como bueno o malo, justo e injusto no tienen lugar allí. El resultado en esta situación, dice Hobbes, no puede ser otro que una vida infeliz, pues no hay propiedad, ni distinción legal entre lo mío y lo tuyo, no hay industria ni comercio, ni artes, ni letras. Bajo tales condiciones la vida humana es desagradable, brutal y corta.

El uso de la razón en la institución del estado

Por el temor a la guerra y a la destrucción mutua Hobbes explica la institución del Estado. En el hombre encontramos dos tendencias naturales: una que lo impulsa a tomar para sí lo que otros tienen o desean y que irremediablemente lo lleva a la lucha violenta, y otra que lo guía, a través de la razón, a huir de la guerra. Hay un impulso apresurado que engendra el antagonismo, pero también hay un egoísmo racional que lleva al hombre a buscar la sociedad. Un hombre que se dejara guiar por la razón más que por sus deseos concluiría que es imposible vivir sin un poder superior que le dé protección, ya que sin él es muy difícil la convivencia y prevalece la amenaza de total destrucción. La amenaza de destrucción ejerce una presión sobre el hombre, el cual respondiendo a su deseo de sobrevivir recurre a la institución del Estado, cuya misión es acabar con la inseguridad.

El uso de la razón le lleva a la conclusión de que es necesaria la institución del Estado, el cual es un producto artificial creado por los hombres, que sin embargo está en perfecto acuerdo con las leyes naturales. El hombre puede tratar de defender su vida de manera violenta, haciendo uso de los recursos de la guerra, pero también puede satisfacer ese impulso natural de supervivencia mediante el uso de la razón, es decir, asociándose con los demás individuos para formar una sociedad que le dé protección. Lo que el hombre hace cuando renuncia al derecho de defenderse por sí mismo transfiriendo ese derecho a otra persona (que será la persona soberana), es actuar según la ley de la supervivencia, máximo principio de naturaleza; pues “el motivo y el fin que hacen que un hombre renuncie y transfiera sus derechos, nos es otro que el de su seguridad personal en esta vida, y el poner los medios para conservarla y no haziarse de ella” (Hobbes, 1996, p.113).

El comienzo de la sociedad está en el miedo recíproco, este es el motivo que lleva a los hombres a asociarse. El hombre no es un animal que ha nacido apto para la sociedad, es su necesidad de protección lo que lo hace someterse a un poder. Los hombres no son sociables por naturaleza y entre ellos no se dan vínculos espontáneos de solidaridad ni tendencias altruistas de mutuo interés y consideración. Si los hombres se asocian es por intereses egoístas, toda sociedad se forma a causa del amor de los hombres a sí mismos y no a los demás.

En realidad, antes que asociarse, la inclinación natural de los hombres es más bien a sojuzgarse unos a otros: pues “aunque las comodidades de esta vida pueden aumentarse con

la ayuda mutua, (...) eso se puede conseguir dominando a los demás mejor que asociándose con ellos” (Hobbes, 1999, pp. 16-17). Y si no fuera porque precisamente por eso todos y cada uno representan una amenaza para cada uno de los demás, no estarían dispuestos a asociarse y a cooperar mutuamente. Hobbes afirma que nadie debe dudar de que los hombres por naturaleza, si no existiera el miedo, se verían más inclinados al dominio que a la sociedad. El origen de las sociedades grandes y duraderas no se ha debido a la mutua benevolencia de los hombres sino al miedo mutuo.

Con la finalidad de que los hombres encuentren protección, es preciso el establecimiento de un poder común soberano, ya sea éste encarnado por un individuo o por una asamblea de individuos, con fuerza suficiente para atemorizar a todos. La seguridad de los hombres dependerá de la existencia de un gobierno que tenga la fuerza necesaria para mantener la paz y para aplicar sanciones que frenen las inclinaciones antisociales del hombre. Sólo puede esperarse razonablemente el cumplimiento de los pactos entre los hombres si existe un gobierno eficaz que pueda castigar el incumplimiento. De hecho, los convenios que no descansan en la espada no son más que palabras que no tienen fuerza para dar a un hombre la menor seguridad.

Hobbes describe así el pacto entre individuos por el cual todos renuncian a tomarse la justicia por su mano y se someten a un soberano:

Autorizo y concedo el derecho de gobernarme a mí mismo, dando esta autoridad a este hombre o asamblea de hombres, con la condición de que tu le concedas tu propio derecho de igual manera, y les des esa autoridad en todas sus acciones (...) De este modo se genera ese gran Leviatan, o mejor, para hablar con mayor reverencia, ese *dios mortal* a quien debemos, bajo el *Dios inmortal*, nuestra paz y seguridad. (1996, pp.144-145)

Hobbes no considera la fundación del Estado como un contrato o pacto mutuo entre todos los individuos, sino como una donación libre, lo cual significa el ofrecimiento por parte de los súbditos de su total obediencia al soberano.

Los individuos recurren al gobernante, quien actuando en nombre de ellos, será el encargado de establecer las reglas de la convivencia social a través de las leyes. Por el hecho de haber donado libremente sus derechos al soberano, el súbdito queda obligado a obedecer.

El soberano concentrará el uso legítimo de la violencia y el monopolio del derecho, tendrá además el poder de definir lo que es justo y lo que es injusto, lo que es bueno y lo que es malo. Será un agente externo que se encontrará al lado de la sociedad sin formar parte de ella y cuyo poder no estará sujeto a compromisos con nadie; porque como ya vimos, en el pacto en el que se establece la sociedad civil él queda al margen.

La idea de que el poder del soberano es el poder más grande y que no hay otro superior a éste podría ocasionar muchas dudas. Anticipándose a reacciones a este absoluto poderío que es otorgado al soberano, Hobbes advierte que algunos pudieran objetar que la situación de los hombres es realmente miserable, puesto que están sometidos a los deseos y otras pasiones de aquel o de aquellos que tienen en sus manos ese poder ilimitado. Sin embargo, quienes se quejan, no piensan en que el estado del hombre no puede estar nunca libre de incomodidades, y aunque podamos vivir una situación realmente difícil, es insignificante si se la compara con las miserias y horrores que acompañan a toda guerra civil, o a esa horrible condición en que se hallan los hombres cuando no hay autoridad ni leyes, y donde falta un poder coercitivo que les ate las manos y que no les permita caer en la rapiña y en la venganza.

La educación en el planteamiento de Hobbes

A partir de la premisa de que los hombres, por sí solos, son incapaces de tener una convivencia pacífica, Hobbes ha concluido que no hay mejor vía que el control externo al individuo. La mejor manera de frenar los impulsos antisociales de los hombres es mantenerlos atemorizados. El Estado absoluto será quien cumpla con esa misión. Sin embargo, esa misión no ha sido una imposición arbitraria, sino la voluntad de los individuos racionales que entendieron que era la mejor manera de mantenerse a raya mutuamente para preservar su seguridad.

Sin embargo, Hobbes considera que para la conservación de la paz se requieren muchas cosas porque muchas son, las que contribuyen a perturbarla. Una segunda estrategia que sirve para frenar los impulsos antisociales de los hombres y que no es la amenaza del uso de la fuerza, es la educación. La educación buscaría, más bien, lograr desprogramar a los individuos para impedir que elijan no aprovecharse de los demás al querer satisfacer sus deseos. El papel de la educación sería el de la interiorización de aquellas normas que lleven a los individuos a frenar los impulsos egoístas que los conducen a la autodestrucción.

Como una de las causas que pueden alterar la paz interna del Estado, Hobbes encuentra a aquellas doctrinas que orientan los ánimos de los hombres a la rebelión. El pueblo está propenso, si no es un pueblo educado, a dejarse seducir por doctrinas erróneas acerca de sus derechos frente al soberano, lo que en ocasiones lo lleva a rebelarse y en consecuencia a propiciar una situación de caos e inseguridad. De modo que las personas corren el peligro de buscar su propio provecho por vías equivocadas, lo que seguramente los conducirá a la ruina. Los problemas para el orden social no se deben principalmente a que los individuos se muevan únicamente buscando su propio interés, pues si el orden es frágil no es porque el pueblo y los gobernantes sean demasiado egoístas, sino porque no están suficientemente educados para lograr entender qué es lo que más les conviene.

Es deber de los soberanos erradicar por completo dichas doctrinas de la mente de los ciudadanos e introducir aquellas ideas que sean compatibles con la tranquilidad del Estado. Esto se debe hacer a través de las escuelas públicas.

Es allí donde se deben poner los cimientos de la doctrina civil verdadera y demostrada, con la que los adolescentes, después de haberla asimilado puedan más adelante instruir a la plebe en público y en privado. Cosa que harán con tanta mayor fuerza y entusiasmo cuanto más seguros estén de la verdad de lo que enseñan y predicán. (...) Pienso por lo tanto que pertenece al deber de los soberanos hacer redactar los elementos de la doctrina civil y ordenar que se enseñen en todas las escuelas del Estado. (1999, p. 116)

En el planteamiento de Hobbes, el tema de la educación depende de su concepción del Estado. La educación debe ser entendida como una cuestión vigilada y controlada por el gobierno, para mantenerla siempre a su servicio como un medio más para mantener la paz social.

A diferencia de la mano dura, es decir, del uso del poder absoluto que ejecuta los castigos, la educación es, más bien, un intento de convencimiento racional que busca la interiorización de las reglas, distinto completamente del control externo que realizaría el poder proveniente de la espada. Quien tiene la función de educar debería buscar hacer ver de manera razonable la necesidad y el sentido de salir del estado de naturaleza para pasar al estado civil. La educación cumpliría una función preventiva, buscaría internalizar la ley en los ciudadanos.

Pero, ¿desde dónde fundamenta Hobbes todo su planteamiento sobre la educación? Lo fundamenta a partir de los mismos principios que dan origen al Estado: evitar la guerra y la destrucción mutua para conservar la vida y los bienes de los hombres.

(...) las sociedades civiles no son meras agrupaciones, sino alianzas, y para conseguirlas son necesarios la lealtad y los pactos. Los niños y los ignorantes desconocen la fuerza de éstos, y los que nunca han experimentado los daños de la falta de sociedad, su utilidad. De donde se deduce que aquéllos no pueden formar parte de la sociedad porque no comprenden lo que es, y éstos porque, al no saber su provecho, no se preocupan de ella. Está claro, por lo tanto, que todos los hombres, al haber nacido niños, han nacido ineptos para la sociedad, y que muchos, tal vez la mayor parte, permanecen ineptos toda su vida, bien por enfermedad del alma, o bien por falta de educación. Y sin embargo, tanto los niños como los adultos tienen naturaleza humana. Por consiguiente, el hombre se hace apto para la sociedad no por naturaleza sino por educación. (1999, p.15)

En esta línea, la educación en la concepción hobbesiana se convierte en un elemento más que contribuye al logro de los principales objetivos de toda sociedad civil.

Referencias bibliográficas

Bobbio, Norberto (2002), *Norberto Bobbio: el filósofo y la política*, México, Fondo de Cultura Económica.

Goldsmith, M.M. (1998), *Thomas Hobbes, o, la política como ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.

Hobbes, Thomas (1996), *Leviatán*, Madrid, Alianza Universidad.

_____ (1999), *Tratado sobre el ciudadano*, Madrid, Trotta.

Rodilla, Miguel Ángel (1998), *Hobbes: soberanía y bien del pueblo*, Barcelona, Proyecto A.

Educación en el poder: el papel de las instituciones y los sistemas de comunicación en la imposición de realidades subjetivas según Michel Foucault y Niklas Luhmann

Lutz Alexander Keferstein Caballero

Resumen

Las relaciones de poder entre humanos, tal y como queda implicado tanto en Foucault como en Luhmann, son intrincadas y complejas, se despliegan en el interior de la vida en tan variadas maneras y diferentes niveles que parecieran camuflarse, volverse imperceptibles, y, en caso de ser descubiertas, inocuas o hasta prescriptivas y recomendables. Mientras que Foucault encuentra esto último sospechoso, Luhmann lo entiende como una situación neutra. Con la gran capacidad de abstracción de la que Luhmann goza ve la transmisión de selecciones como lo que es: una forma de transformación de la realidad ajena no necesariamente violenta, lo cual en Foucault es en sí dominación. Para cada autor, el poder encuentra diferentes medios de diseminación de discursos e imposición. Mientras que para Foucault son las instituciones que educan al sujeto las principales encargadas de dar vida al sistema de poder, para Luhman es la comunicación en sí misma la que establece relaciones de transmisión de decisiones a tomar en la cotidianidad.

Palabras clave: Instituciones de poder, sistemas de comunicación, educación del sujeto y poder, Michel Foucault, Niklas Luhman.

Michel Foucault: el ubicuo poder que da saber.

*We'll know for the first time
If we're evil or divine
We're the last in line.*
Ronnie James Dio

Michel Foucault presentó a la opinión pública, de una manera cruda como nadie lo había hecho desde Nietzsche, la posibilidad de la asociación existente entre las explicaciones que el humano hace del mundo y un sistema que no sólo se ha perpetuado en la posesión del poder, sino que además lo construye y lo encarna. Para Foucault, influenciado por la segunda consideración intempestiva (*Unzeitgemäße Betrachtung*) de Nietzsche, la kantiana capacidad del sujeto de auto-determinarse es digna de ser criticada y puesta en duda. El humano es producto de lo enseñado de generación en generación, de padre a hijo, de maestro a alumno, de sabio a neófito, del exterior al interior. Es la hetero-determinación y no la libertad la característica básica de la persona. Al mismo tiempo, Foucault reduce al mínimo la posibilidad de veracidad universal del contenido que constituye el mundo del sujeto, pues aquello que se considera verdad carece en sí mismo de cimientos suficientes independientes del conocimiento arbitrariamente admitido y transmitido desde el exterior, esto es desde la comunidad antropológica, al interior del sujeto. En otras palabras, todo aquello que se considere verdad requiere de un criterio que a su vez, en tanto que se presenta como verdadero, requiere de otro criterio verdadero y así hasta el infinito. Lo que rompe con este círculo vicioso no es ninguna otra cosa que la aceptación colectiva. Ésta, al filtrar todas las diferencias de juicios que están presentes en todo proceso comunicativo, no puede ser sino el resultado de la imposición de una opinión sobre de las otras. “*El sentido de una proposición no se definiría por el tesoro de intenciones que esta contuviera, descubriéndola y reservándola a la vez, sino por la diferencia que la articula sobre los demás enunciados reales y posibles, que le son contemporáneos, o a los cuales se opone en la serie lineal del tiempo*” (Foucault, 2001, p. 12). Convencido entonces de la necesidad de dudar tanto de todo discurso construido, como de sus herramientas de expansión y de sus portavoces, Foucault pone en tela de juicio la existencia del sujeto como un ente de construcción autónoma del mundo propio. Propo-

niendo que no hay nada que indicara la presencia de dicha autonomía humana sino hasta la construcción y defensa de ese concepto a partir del periodo ilustrado, el filósofo parisino afirma que “*es preciso desembarazarse del sujeto constituyente, desembarazarse del sujeto mismo, es decir, llegar a un análisis que pueda dar cuenta de la constitución del sujeto en el interior de la trama histórica*” (Foucault, 1999, p. 47). Así, si la existencia misma del sujeto, o al menos la de su contenido cognitivo-estructural, puede ser dudada, todo aquel discurso que lo tenga como el concepto a partir del cual se derivan un sinnúmero de distintas definiciones contenidas y usadas por otros discursos, junto con estos, lo puede ser también. Si en algún momento se rompió con la determinación divina del todo, ahora, según Foucault, hay que hacer lo propio con la autonomía humana, pues la posibilidad de la libertad comienza con el reconocimiento de las cadenas que la impiden. Creerse libre apaga la sed de libertad.

Según Jürgen Habermas en el texto *An unmasking of Human Sciences: Foucault* (1990a, pp. 260 y 261), la era moderna, al presentar al sujeto como unificador de las representaciones por él tenidas a la vez que como generador del significado de éstas, guarda en su interior la aporía de presentar un tipo de sujeto cuyo derecho a actuar y a externar sus pensamientos públicamente está acotado, pero que a la vez tiene la capacidad teórica de determinar ilimitadamente su propio todo. La interpretación que el filósofo de Frankfurt hace de las intenciones filosóficas de Foucault concuerda con la de Hubert Dreyfus, pues, según él, “*la modernidad comienza con la increíble y última idea imposible de elaborar un ser que es soberano precisamente por virtud de ser esclavo, un ser cuya finitud le permite tomar el lugar de Dios*” (1983, p. 30).

Así, en un mundo en sí mismo totalmente indeterminable por nosotros, pero absolutamente determinable para nosotros por nosotros, el humano ha comprendido que el establecimiento de sí mismo como medida de toda verdad lo eleva, precisamente al nivel de todo poderoso. Debido a eso, Foucault descubre que quien impone el discurso da forma a la realidad. Es de su interés entonces romper de tajo —o al menos evidenciar como arbitraria— toda determinación con pretensión de validez universal, pues la generación de categorías conlleva el establecimiento de lineamientos que a la vez que definen y aíslan una idea, volviéndola manejable, la vuelven también imponible:

“El discurso, lejos de ser ese elemento transparente o neutro en el que la sexualidad se desarma y la política se pacifica [es] más bien uno de esos lugares en que se ejercen, de manera privilegiada, algunos de sus más temibles poderes. Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente su vinculación con el poder” (Foucault, 2002, p. 15).

El poder siempre ha estado presente, aunque en cada momento camuflado tras nuevas máscaras en los cambios del anónimo proceso de imposiciones de verdad (Habermas, p. 253). El poder goza del atributo de la perpetuidad y la ubicuidad. Si el discurso impuesto determina la realidad y la adopción de ésta abre las puertas a la manipulación, es evidente que en donde haya palabra hay relaciones de poder, pues aunque “*los horizontes del discurso pasen por un proceso de cambio, en estos cambios [los diseminadores de discursos] mantienen su poder transcendentalmente sobre cualquier cosa que se desarrolle dentro de las totalidades a las que [los cambios] les dieron forma*” (Habermas, p. 254). Ya que el humano se comunica básicamente de manera lingüístico-gramatical y toda construcción verbal se puede entender como discurso, entender el poder como existente meramente en el plano político o económico es limitarlo tanto como entenderlo únicamente en términos de prohibiciones. Un esquema que reduzca los procedimientos del poder a la mera formalidad política (ley) o social (normatividad) de la negación, de censura, del “no debes”, bien permitirá valorar un esquema de poder homogéneo, y estará en la capacidad de descubrir muchos de los mecanismos usados por sus detentadores (Foucault, 1992, p. 179), pero no alcanzará a ver el paralelismo existencial del poder en las relaciones situadas en cualquier dominio yacente en la cotidianidad de la vida. Entender el poder como mera capacidad de impedir es una *concepción esquelética* fácilmente quebrantable. Los mecanismos del poder se constituyen al producir cosas, inducir al placer, formar saber, producir discursos y diseminarlos, por lo que “*es preciso considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social que como una instancia negativa que tiene como función reprimir*” (Foucault, 2002, pp. 14). Si bien la forma más familiar de poder la identificamos con *lo prohibido* —el no hacer, el no decir (el tabú), el no ser—, existen otras formas de su ejercicio como la separación y el rechazo; al mismo tiempo el poder se ejerce en la forma de lo promovido, como por ejemplo al poner en marcha la generación de deseo (ídem, pp. 15 y ss). La función del poder es pues instituir discursos que determinen el

mundo del sujeto sin importar si estos se expresan en términos prescriptivos, descriptivos o prohibitivos. La instauración generalizada de discursos requiere, sin embargo de organismos y herramientas que la lleven a buen puerto, procurándole buena salud y resistencia para el juego del poder que genera su propio sistema. Teniendo en cuenta que este sistema es una *‘red productiva que atraviesa el todo social’*, Foucault concluye que, *vis abstracta*, el telos y la forma operacional de quien da cuerpo a la institucionalidad son idénticos en todos sus niveles, estructuras e instituciones. Así, los centros antes considerados de castigo o exclusión (cárceles, manicomios, correccionales, granjas, etc.) no son esencialmente distintos de otros clasificables como de adoctrinamiento (familia, escuelas, colegios, universidades, etc.) como tampoco lo son de las instituciones prescriptivas (hospitales, juzgados, ministerios, etc.). En todas ellas se puede encontrar el mismo proceso de generación y encarnación de poder: el humano transformado ahora en objeto de estudio es aislado, excluido, confiesa sus saberes y estos son usados en la generación de nuevas determinaciones que pueden mezclar lo dicho por ellos con lo deducido de lo callado y presentarlo como verdades que ayudarán a generar un sinnúmero de clasificaciones de lo humano, partiendo de dos básicas: ‘lo normal’ y ‘lo anormal’. Lo primero es incluido en el sistema, lo segundo es excluido nuevamente y estudiado en un círculo de generación de discursos determinantes de la realidad y ésta a su vez como formadora de arquetipos de lo humano (Foucault, 1981, p. 82 y ss). Dentro de la construcción y posterior diseminación de discursos, por tanto, se llevan a cabo dos procesos, los cuales, vistos en perspectiva, generan un círculo de re-alimentación: *”le pedimos [al hombre vuelto objeto de análisis] que diga la verdad (pero como es el secreto y escapa a sí mismo, nos reservamos el derecho de decir nosotros la verdad finalmente iluminada, finalmente descifrada de su verdad); y le pedimos que diga nuestra verdad (...)”* (Idem, p. 88), situación que enfatiza que la formación de poder y la formación de saberes compongan una unidad indisoluble (Habermas, 1990b, p. 272). En su obra, Foucault muestra a la luz la relación entre lo que de manera cotidiana se considera disciplina –el maestro estricto, dador de sabiduría; el padre corrector y formador que todo lo sabe; el cura penitenciario garante del camino a la salvación, etc.– y las tecnologías de poder que se obtienen a través de la generación y posterior aplicación de conocimiento –el psicoanalista liberador que nos muestra de nosotros mismos lo que no sabíamos pero que llevábamos cargando sin permitirnos ser ‘felices’ y normales, no patológicos; el legislador que regula nuestras acciones para que podamos vivir mejor; el

moralista que nos indica el deber ser—, un todo unificado por aquello a través de lo cual el sujeto tiene efectos en objetos, siendo él mismo para los demás uno de ellos, determinándolos exitosamente a actuar o a impedirlo.

Niklas Luhmann o el poder de la seducción

Ulterior exterior, arms appeal with your name on.

Ulterior exterior, dictum vying from afar.

Mark Greenway

Niklas Luhmann goza de un gran reconocimiento en el mundo de la academia más por el desarrollo de la *teoría de sistemas* que por el tratamiento que le da al poder como objeto de estudio. No obstante, el sociólogo dedica toda una obra al exclusivo tratamiento de esta categoría filosófica. Poseedor de una enorme capacidad de abstracción, Luhmann, a diferencia de Foucault, coloca el poder en un terreno absolutamente neutro, por lo que resulta interesante un acercamiento a un concepto normalmente tratado con devoción o aversión desde una perspectiva que se lee como una extraña mezcla de positivismo con propuestas novedosas como lo son la separación de poder y dinero, y la inclusión del concepto *amor* a la temática del poder. La metodología de Luhmann, consiste en la realización de una serie de comparaciones y disociaciones entre el poder y otros sistemas, primordialmente aquellos que el sociólogo llama *medios de comunicación*. Con ello se evita, afirma, recargar al poder con atributos que no le corresponden. Como Foucault, Luhmann parte de que las relaciones sociales que forman sistemas lo hacen a través de la comunicación, suponiendo procesos de selección múltiple que se determinan unos a otros (Luhmann, 1995, p. 9). En la formación y desenvolvimiento de los sistemas sociales, la existencia de *capacidad de elección*, esto es, la posibilidad de aceptar o rechazar las *selecciones* que hace la transmisión comunicativa, juega un papel primordial. La aceptación —o acuerdo— se traduce en adaptación; mientras que el rechazo, en conflicto.

Aunque no lo define explícitamente, se entiende que el concepto *selección*, en Luhmann, implica aquella que hace el actuante de la idea a transmitir y que puede llevar a

una apropiación de la misma por parte del inter-actuante con todas las acciones que de esta apropiación se pudieran derivar, tanto en sentido negativo como positivo. Por su parte, lo que intervenga en el proceso de transmisión de dicha idea, sean acciones o inclusive herramientas en concreto, como se verá en un instante, es lo que Luhmann entiende por *medio de comunicación*. Tal como lo mencioné, la abstracción que Luhmann hace por medio del lenguaje busca alcanzar la utilidad universal aunque con ello neutralice cualquier evento tomado del mundo fáctico.

Potencialmente, afirma Luhmann, todos los sistemas sociales giran en torno al lenguaje. Sin embargo, la elección sobre las transmisiones comunicativas que provienen constantemente del entorno, no reduce sus herramientas a aquellas aportadas por el lenguaje, cuya función última sería la de confirmar y compartir las construcciones de la realidad fundadas en la experiencia vivida, con el potencial de ratificación o negación explícita que el intercambio de selecciones conlleva, sino que “*existen mecanismos adicionales (...) que garantizan la transferencia de las selecciones en la medida apropiada*” como lo son, por ejemplo, la verdad y el dinero, los cuales son a su vez medios de comunicación que “*condicionan y regulan la motivación para aceptar selecciones ofrecidas*” (Luhmann, pp. 10 y 11). Luhmann advierte que el término *medios de comunicación* es un tecnicismo bajo el cual debe entenderse “*un mecanismo adicional al lenguaje, en otras palabras, a un código de símbolos generalizados que guía la transmisión de selecciones*” (ibid, p. 11). El lenguaje guía, pero son los medios de comunicación los que funcionan como incentivos que promueven la aceptación o transferencia de las selecciones hechas por quien ejerce poder y cuya propagación es buscada. Toda transferencia o aceptación se traduce en reproducción cuando las selecciones se tengan que llevar a cabo en una espacio temporalidad distinta a la que dio origen a la transmisión original. Es esta, precisamente la expectativa final tenida al momento del ejercicio de poder. El poder entendido como un medio de comunicación, prosigue Luhmann, le permite aparecer y funcionar como una *posibilidad* de acción del sujeto, por ejemplo, la de imponer las opiniones propias, a la vez que como un atributo, habilidad o cualidad de quien lo porta. Aunque no ahonda más en estas tres últimas identificaciones, Luhmann explica que es *posibilidad* de acción, pues su ejercicio se hace imposible de intentar permanecer constante por un tiempo infinito y por sobre toda la gente (ibid. P 36). En este contexto, la función del

poder consiste en influenciar la selección de acciones u omisiones frente a una gama de otras posibilidades que son a su vez pre-requisitos del poder. El poder produce o disipa, a conveniencia, inseguridad en el inter-actuante. A partir de ello, aumenta conforme sea capaz de determinar las selecciones del sujeto con quien se interactúa, incluso a pesar de las alternativas existentes, las cuales se presentan como atractivas para la acción o inacción. En este razonamiento, y contraria a la situación dada entre personas, donde el poder acumulado por una proviene, en forma de redistribución, de alguna otra (ibid. P. 74), Luhmann presenta el poder y la libertad –entendida ésta evidentemente por el sociólogo como simple facultad de elección– como ubicadas en una relación de dirección proporcional unilineal: para estar en la capacidad de decir que el poder es mayor, por serlo su influencia, debe de tenerse como condición de posibilidad la existencia de alternativas por su parte altamente seductoras, y sin embargo opacadas por la guía de quien lo despliega. El poder requiere libertad, pero la libertad no requiere de poder. Con ello, Luhmann busca distanciar la figura del poder de la coerción (*Zwang*), pues cuando ésta está presente, la selección no ha sido adoptada por el inter-actor finalmente, sino que se vio obligado (*gezwungen*) por acciones llevadas a cabo por quien originalmente intentaba desplegar su poder –o en términos de Luhmann, el *portador de poder*–, las cuales no hacían sino eliminar la serie de selecciones alternativas, esto es, la libertad de aquel a quien se pretendía sujetar al poder, con lo que se concluye que quien ejerce la coerción no hace sino asumir la carga de la selección. El obligado actúa sólo como una representación del obligante. Indirectamente, nadie más sino el portador de poder mismo es quien ha elegido. Donde hay coerción, para Luhmann, no hay pues, una real reproducción de selecciones. El poder requiere apropiamiento, convicción de la selección, por parte del sujeto al poder. Por lo tanto y muy al contrario de lo que se ha entendido tradicionalmente por poder, para el sociólogo alemán, la coerción se requiere precisamente allí donde no hay poder (ídem. P14). Es la última alternativa de quien reconoce la imposibilidad de expandir su selección. Con esta explicación, Luhmann pretende mostrar el grado de complejidad que tiene el ejercicio del poder, el cual va más allá de la identificación que se hace de él y los medios burdos usados para promover o impedir determinada acción. Luhmann no sólo deslinda el poder de la coerción, sino que va más allá y lo separa, curiosamente, de otros medios de comunicación con contenido en la vida humana como el amor y la *persuasión en el consenso*

sobre valores –lo cual no es de sorprender– , pero también lo distancia del dinero –lo cual sí resulta sorprendente–, pues en el pensamiento del sociólogo alemán, el concepto poder no puede vincularse con lo que él llama *sanciones positivas*, esto es cualquier motivador que no “*construye una combinación de alternativas más desfavorables ante una expectativa dada*” (ibid. pp. 33 y ss.), con ello Luhmann puntualiza la inexistencia de poder allí donde el aquel sobre quien se ejerce, por sí mismo hubiera preferido lo esperado por el detentador de poder, sin necesidad de transferencia de selección. En esta misma línea de razonamiento y aunque la premisa inicial de una situación de poder puede muy bien hallarse en promesas favorables sólo aparece el poder “*cuando lo que depende inmediatamente de la conducta de la persona sujeta al poder no es la continuación de estas actuaciones (lo prometido), sino su suspensión*”, con lo que “*el poder formulado adquiere el carácter de amenaza*” (ibid., p. 34), lo cual si bien puede ser entendido en términos de un poder hábil para hacer daño, no debe encerrarlo en esas limítrofes exclusivamente, pues dejaría de lado la función ordenadora –también característica del poder– y que encuentra su mayor expresión en la capacidad codificadora de conductas (códigos). Con esta explicación, Luhmann abre la brecha para la estabilización legal del poder. Estos códigos, sin importar si son formales o informales, conllevando la posibilidad de evasión a los mismos, surgen al momento de intentar universalizar lo particular, generando patrones estables para la transmisión de selecciones aún bajo condiciones que son en sí mismas contingentes: “*el poder no puede institucionalizarse en las sociedades complejas sin un código universalista. Los símbolos aplicables universalmente, que pueden aplicarse a cualquier situación en particular, son precondiciones para la aparición de expectativas concernientes a situaciones aún desconocidas o aún no constituidas y para la elaboración de temas relacionados con la acción*” (ibid., p. 66).

Conclusiones

*Don't know much about history
 Don't know much biology
 Don't know much about a science book,
 Don't know much about the french I took
 But I do know that I love you,
 And I know that if you love me, too,
 What a wonderful world this would be*
 Sam Cooke

Michel Foucault y Niklas Luhmann dan un tratamiento serio y complejo al poder. Encuentro que Foucault, como nadie hasta la fecha, ha podido desenmascarar los mecanismos de poder y la utilización que éste hace de la forma operacional del ser humano –aseveración que por su mismo sistema seguramente chocaría a Foucault, pues probablemente refutaría en sí misma la existencia de dicha forma operacional [que de no existir, nada podría entonces ser aseverado sino como una posibilidad (y hasta ésta como la posibilidad de la posibilidad, en un círculo lógico viciado hasta el infinito), dejando cualquier sistema de pensamiento, incluido el suyo, en el más completo desamparo de la inutilidad]. Sin embargo, si se me permite el mal chiste, irónico de los pies a la cabeza, Foucault es *experto* en poder, no así en metafísica o pedagogía, por lo que alineándome en esta ocasión con Kant y sus estructuras cognitivas *a priori*, doy por sentadas esas formas operacionales de las que ni el francés podría prescindir. Recuperando lo escrito al principio del trabajo, Foucault requiere, pues en sus afirmaciones se encuentra implícito, de un círculo de determinación antropológico-cognitivo, esto es, de la determinación bilateral entre sujeto y comunidad en materia de diseminación y generación de discursos. Esta necesidad salta a la vista, pues el poder –con lo que concuerda Luhmann– se expande –entre otros medios– a través de la emisión y adopción de discursos con pretensión de validez total –uno de los *medios de comunicación*, en el léxico del sociólogo–. Por encontrarse las capacidades cognitivas del humano directa e indefectiblemente conectadas con el lenguaje –afirmación aceptada desde Platón hasta Apel, incluyendo a Kant–, ese procedimiento resulta el mecanismo más sutil e inherente al hom-

bre en el manejo de su entorno. De tener ambos razón, el poder no puede sino presentarse y desplegarse en el mundo de lo que es externo al *sujeto-poder*, suscribiéndose a la transformación de ese mundo externo. Las relaciones de poder entre humanos, tal y como queda implicado tanto en Foucault como en Luhmann, son intrincadas y complejas, se despliegan en el interior de la vida en tan variadas maneras y diferentes niveles que parecieran camuflarse, volverse imperceptibles, y, en caso de ser descubiertas, inocuas o hasta prescriptivas y recomendables. Junto con el poder, siempre está el espectro del lenguaje. Mientras que esto último lo encuentra Foucault sospechoso, Luhmann lo entiende como algo neutro. Con la gran capacidad de abstracción de la que Luhmann goza ve la transmisión de selecciones como lo que es: una forma de transformación de la realidad ajena (lo cual en Foucault es en sí dominación) no necesariamente violenta, pero sin empaparla con el sentido de deseabilidad nietzscheano, ni del de indeseabilidad contenido en Foucault (quien siempre ve la transformación de la realidad ajena con recelo).

Los autores analizados en el presente texto avalan que el poder se ejerce absolutamente en y hacia lo hetero-existente, hacia el *Otro* y lo Diferente, en el mundo del y de lo *otro*; se manifiesta en actos encaminados a forzar lo que está en el exterior del sujeto actuante, a operar, activa o pasivamente, conforme a los deseos del mismo; en otras palabras, aquel que ejerce poder va buscar que aquellos que le rodean e intervienen en un evento en particular lleven a cabo acciones que se alineen a sus deseos, evite hacerlo en caso de que los contradigan y –un tercer nivel de influencia– evite las acciones que el *sujeto-poder* simplemente anhele sean evitadas. Esto último no es tautología: el segundo y tercer caso se diferencian por el interés directo que pudiera tener el sujeto activo en evitar los efectos de las acciones mencionadas. En el segundo caso sí hay un interés directo, en el tercer caso sólo uno indirecto, pues la finalidad inmediata es el llano ejercicio de poder, su demostración y despliegue. Ejemplo del primer caso es el de algún obsesivo que impide salir de su casa a su pareja, pues va a encontrarse con algún ‘ex’; mientras que ejemplo del segundo lo sería algún maestro que no permite salir al baño a un estudiante por el sólo hecho de ‘ser el que manda’. Los burócratas podrían resultar también un muy buen ejemplo del segundo caso.

Referencias bibliográficas

Dreyfus, H. y Rainbow P. (1983), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*, Routledge, Chicago.

Foucault, M. (1981), *Historia de la sexualidad*, Edit. Siglo XXI, México.

_____ (1992), *Microfísica del poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid

_____ (1999), *Verdad y poder, entrevista con M Fontana*, en *Estrategias de Poder*, Paidós, Buenos Aires.

_____ (2001), *El nacimiento de la clínica*, Siglo XXI, México.

_____ (2002), *El Orden del Discurso*, Tusquets, Barcelona.

Habermas, J. (1990a), *An unmasking of the Human Sciences: Foucault*, en *The philosophical discourse of modernity*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, USA.

_____ (1990b) *Questions concerning the theory of power: Foucault again*, en *The philosophical discourse of modernity*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, USA.

Luhmann, Niklas (1995), *Poder*, Universidad Iberoamericana y Anthropos, México.

Discografía citada

Cooke, S., Alpert, H., Adler, L. (1960), *Wonderful World*, USA, RCA Records.

Dio, R., Bain, J., & Campbell, V. (1984). *The last in line*. Caribou Ranch, USA: Vertigo.

Herrera, D., Pintado, J., Greenway, M., Harris, M., & Embury, S. (1988). *Ulterior Exterior*. United Kingdom: Earache Records.

Entre la eficacia, la competencia y la globalidad: el nuevo rostro de la formación

*Alicia Isabel Cruz Cedillo
Juan Pablo Ortega Camacho*

Resumen

La complejidad en el discurso de reforma en la educación básica posee diversas aristas que vale la pena revisar, una de ellas es la posibilidad de observarlo como un mecanismo de adaptación al mercado internacional, en otro sentido entenderlo como una reorganización del sistema educativo o bien mirarlo como una oportunidad para reencontrar el ideal de humanidad a través de la formación de los sujetos.

Darse cuenta de esta multidimensión abre los caminos para el análisis habrá que acercarse con la consideración de que el concepto formación se encuentra entre una y otra dimensión de significado en constantes disonancias y consonancias; de este modo se posiciona en el discurso educativo de manera explícita e implícita a través de argumentaciones que obedecen a distintos intereses y situaciones. El concepto de formación se encuentra en un contexto discursivo permeado de postulados de eficacia, competencia y globalidad que sin duda influyen en su resignificación actual en el panorama educativo.

Palabras clave: eficacia, competencia, globalidad, discurso reformista, formación

Introducción

En repetidas ocasiones se ha identificado a las reformas educativas con las intencionalidades de progreso económico, la participación del Estado en éstas se considera secundaria dado que en este caso se coloca sólo como instrumentador de un proyecto de índole global que plantea a la educación el reto de estar a la altura de los requerimientos de la actualidad; el sujeto formado —a decir del discurso— accederá a una mayor igualdad de oportunidades económicas a través del proceso educativo. Dentro de esta dimensión se destaca un carácter en gran medida prescriptivo acerca de las metas que se deben alcanzar, la comparación evaluativa es su principal argumento y es en gran medida lo que destaca la necesidad de realizar

acciones con la finalidad de ponerse a la altura de países más avanzados, el caso de nuestro país como el de los de América Latina adquiere notoriedad por su gran expansión hacia el mercado internacional.

La idea de capital humano: una reforma del sujeto

En esta dimensión del discurso de reforma, la formación de los estudiantes se remite al concepto de capital humano²², caracterizado por la capacitación de los sujetos para desempeñar labores específicas, tales como la investigación para lograr innovaciones tecnológicas que coadyuven al desarrollo de cada país, el déficit de este aspecto muestra la urgencia de cambios sustanciales en las políticas educativas.

El incremento del capital humano y la rapidez para incorporarse a la competencia internacional es una exigencia que a través del currículo pretende ser satisfecha, el discurso de organismos internacionales gira en torno a la idea de ir aminorando la brecha que separa económicamente a unos países de otros, los sistemas educativos de la región de América Latina son instalados en una competencia internacional que crece cada vez más, a la vez que son incentivados con inversión que debe rendir frutos a través de las evaluaciones estandarizadas.

Para la (OEI, 2011: 181) evaluar significa “conocer y valorar el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, analizando el papel de los diferentes actores que en él intervienen y considerando las múltiples dimensiones que encierra, constituye el primer paso para orientar las políticas educativas y definir las acciones y estrategias que conviene emprender con vistas a mejorarlas” Este lado bondadoso del discurso evaluativo impregna a la RIEB y se posiciona con justificaciones aparentemente poderosas que establecen medios de control cada vez más sofisticados de ahí que más allá de darse una reforma en educación se contempla a través de estos mecanismos una reforma del sujeto. Una performatividad.

En la presuposición de un tipo ser humano destinatario de las políticas educativas, se concibe también la aspiración hacia un tipo de ser humano al término de la educación

²² Término emanado de la teoría económica cuyo primer exponente Theodore Schultz, considera las capacidades y habilidades del sujeto como un importante tercer factor para el desarrollo económico además de los factores de capital y trabajo.

básica. Cuando en el discurso de la RIEB se concede importancia a la llamada *formación integral* se presume una concepción reducida de la simple integración de contenidos en el currículo de la educación básica con cierta coherencia graduada, este tipo de formación se relaciona de manera directa con la adquisición de las llamadas competencias a través del diseño curricular.

Al mismo tiempo que se da esta reducción del concepto formación otro concepto le acompaña en la escena discursiva, a saber, el de calidad educativa provocando un desplazamiento de sentido, en el cual la formación ya no es una categoría ontológica de construcción del *ser*: “La serie de las configuraciones que la conciencia va recorriendo por este camino constituye, más bien, la historia desarrollada de la formación de la conciencia misma hacia la ciencia” (Hegel, 1966: 54). Ahora la formación es concebida para el *hacer*, dejando al margen que en el sentido humanista “La formación es un proceso subjetivo que posee una mayor amplitud que el aprendizaje de una profesión o la capacitación para el aprendizaje de algunas técnicas; mediante la formación la persona realiza una transformación permanente de sí misma...” (Vargas, 2010: 148).

El criterio de calidad remite hacia una lógica de eficientismo en donde la formación toma otro rostro y se convierte en acumulación de capacidades para hacer, en disposición del sujeto para insertarse en los procesos productivos, en el sometimiento voluntario a evaluación de sus capacidades. En fin, se da un giro al concepto en el cual la formación no es más construcción de sí en una dinámica reflexiva interna, más bien es una construcción de una persona de acuerdo a las exigencias de carácter externo. Para Vargas “El problema está cuando el concepto de “calidad” se asocia con la tesis de que la educación es semejante a un proceso de producción, cuyos resultados pueden ser evaluados en términos de ‘competencias’...” (Vargas, 2010: 148).

Al presumir que si se propicia una adecuada *formación integral* entonces se garantiza la adquisición de *competencias para la vida*, el concepto de formación da cuenta del alcance de las políticas económicas que ahora atraviesan al sujeto para hacerse vida en él, se convierte en parte de un moldeamiento a través del discurso de la que se muestra de manera natural para hacer cambios radicales en la forma de concebir la educación pero además a través del desplazamiento de sentido hacia la formación integral hacer una reforma en el sujeto y en su modo de subjetivarse frente al mundo.

Competencias para la vida: ¿Formación o adiestramiento?

Aunque no es el caso ocuparse del significado de las competencias, cabe puntualizar algunos elementos que permitirán observar el engarce que en el discurso se hace de estas y el concepto de formación en el plan 2011 de la RIEB ya que considero se pretende presentar como equivalente la acumulación de competencias con un nivel de formación en el sujeto. De ahí que al hacer uso indiscriminado del término *competencia* y equiparlo con *formación* se produce una incoherencia semántica dado que el primero da cuenta de una racionalidad de mercado, mientras que el segundo se encuentra en campo de la reflexión de humanidad. La implicación de esta circunstancia estriba en la poca comprensión que a la larga se tornará indiferencia de los receptores del discurso ante éste.

En la creación de una atmósfera que presenta la realización económica como punto culminante de la vida de los estudiantes, se encuentra la justificación para la educación en competencias, su formación ha sido reducida a lo que llamaría Adorno una conciencia falsa sobre sí y sus aspiraciones: “En el proceso de semejante asimilación, de la eliminación del sujeto por mor de su autoconservación, se afirma lo contrario de eso como lo que se sabe, la mera relación natural inhumana” (Adorno, 2004: 89).

La idea de incorporación exitosa a la vida enmarca las acciones y la creación de una subjetividad limitada que se disfraza de libre competencia con presumible igualdad de condiciones, se abre el espacio para la lucha entre los sujetos por alcanzar este ideal de “vida” que irremediabilmente conduce a la eliminación del sujeto en la idea de ganar lo que las políticas económicas han privilegiado como deseable. Se pierde el sujeto consciente y en su lugar se posiciona el trabajador competente.

En este clima de homogeneidad el concepto de *formación* se desdibuja, se relega pues lo que posibilitaba el encuentro con los otros ahora se limita a la adquisición de habilidades para lograr el objetivo que resuelva la necesidad particularidad sin atender al espíritu comunitario, Gadamer siguiendo a Hegel dice que: “El sentimiento de sí mismo ganado por la conciencia que trabaja contiene todos los momentos de lo que constituye la formación práctica: distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo, la necesidad personal y del interés privado y la atribución a una generalidad” (Gadamer, 1992: 42). De este modo podemos decir que el sujeto de las competencias no se forma, se entrena, se adiestra.

Al privilegiarse la dimensión económica dentro de la RIEB se constituye un escenario en el que el concepto de formación descuida otros aspectos de la vida de los estudiantes que rebasan el ámbito económico, el mecanismo de rendición de cuentas apunta de manera ineludible hacia una acumulación de habilidades “necesarias” que los coloque en un mejor lugar laboral, de este modo el capital humano se convierte en una especie de segregación mediada por la institución escolar, una separación que en el ideal de competitividad internacional envuelve al sujeto en un discurso de prosperidad económica como meta primordial.

La inminente reconstrucción del rostro de lo educativo en estos tiempos de reforma a través de la evaluación y la idea de medición que impregnan el discurso y las prácticas en la institución escolar se posiciona como elemento importante entrecruzándose dentro de la estructura conceptual esto coadyuva a la su resignificación en diferentes planos; el concepto formación no es ajeno a esta circunstancia y resiente también en asalto evaluativo; entonces es posible entenderlo como producto de la medición o parámetro de resultados. De ahí el cuestionamiento que encabeza este apartado, en lo que sigue haremos algunas reflexiones sobre la forma en que esta vertiente economicista de la RIEB se condensa en la resemantización del concepto *formación*.

Como ya se ha señalado, en los mecanismos instrumentados para el logro de finalidades educativas se encuentra el trasfondo de los proceso evaluativos que proporcionan resultados sobre los cuales es posible planear las diversas estrategias de política educativa, esta idea permea el discurso de reforma para colocar al sujeto en el centro de la medición y en cierto sentido de la calificación que le otorgará un lugar a través de su paso por el sistema educativo; la oleada de verificación y estandarización permite la conformación subjetividades que enfrentan a los sujetos con la realidad escolar ligada a un porvenir laboral que se estructura en el espacio escolar.

La llamada movilización de saberes, habilidades y valores en el discurso de la RIEB, intenta trascender el tradicionalismo enciclopedista para dar paso a la consolidación de competencias que sirvan no sólo en el contexto académico de la escuela sino que más bien dote de lo útil al sujeto para que se pueda enfrentar de la mejor forma a los requerimientos y necesidades de la vida cotidiana. En las pretensiones de la reforma se pondera también el desarrollo de competencias para mejorar la manera de vivir y convivir en una *sociedad cada*

vez más compleja a través del uso eficiente de *herramientas para pensar*. Resultaría interesante entender por qué conceptos que aluden al ámbito social, son atravesados en este discurso con términos de índole empresarial tales como *eficiencia, herramientas o uso* (SEP, 2011a). Este cambio de plano repercute directamente en el proyecto existencial del estudiante, así como en su formación que coloca a la escuela como el lugar privilegiado para incorporarse a una vida “exitosa”.

Con este registro podemos decir que se subsume el concepto formación al de competencia, ya que el primero se considera en cierto sentido acumulación de conocimientos y habilidades mientras que el segundo será la consumación, la puesta en juego en la vida cotidiana. Entra aquí la noción de *evaluación formativa* que desde el plan de estudio de la RIEB es el proceso mediante el cual el docente comparte con los alumnos y sus padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como sus criterios aplicados para ésta; se diluye de este modo la idea de formación como una construcción existencial para ser reducida a un proceso de evaluación que determinará el grado de conocimientos privilegiados alcanzado.

El discurso de política educativa se convierte en lineamiento curricular y evaluativo que determina el sentido y significado de la formación y su vivencialidad en los sujetos receptores; de manera velada se construye toda una estructura que se hace vida en los sujetos en la dinámica de la rendición de cuentas que desembocará en acciones pragmáticas.

Ciudadanía global: ¿homogeneización o inclusión?

La idea de la conformación de una ciudadanía global abona al discurso de la reforma educativa en su línea economicista, las implicaciones de este cruce discursivo son formas simplificadas de entender la integración a la dinámica económica imperante, insertarse en sus políticas y movimientos para considerarse en el imaginario como pertenecientes a esa nueva estructura en la que aparentemente no importan las fronteras, de esta forma encontramos que con la nueva concepción de ciudadanía viene también una nueva concepción de democracia.

Por lo anterior, la idea de ciudadanía global crea escenarios en los que se presupone una especie de igualdad contextual entre los diversos países, lo que propicia la legitimación y aprobación de acciones tales como las de evaluación del mismo modo y con los mismos parámetros que a los sistemas educativos de países con mayor desarrollo económico, con

diferentes condiciones culturales y con menor desigualdad social. Este ejercicio evaluativo y aunado a la idea de alcanzar la ciudadanía global, crea una idea de necesidad por alcanzar el *status* de ciudadanos del mundo. Así, lo global es la aspiración en lo que lo nacional pierde relevancia pues en este movimiento homogeneizante de la globalidad lo local queda desdibujado.

El privilegiado discurso de la ciudadanía global desvela las intencionalidades de favorecer las políticas económicas que dictan los organismos internacionales, para Van Dijk lo que dictan los grupos favorecidos establece los límites de lo que debe ser leído o escuchado: “Las elites tienen *acceso activo controlado* a muchos elementos del evento de la comunicación: establecen las limitaciones de los tópicos determinando quién debe hablar, sobre qué y en qué momento. Los otros, los grupos dominados tienen acceso activo solamente a conversaciones privadas” (1994: 10)

Sin pretender afirmar que el carácter nacional en los estudiantes de la RIEB se relega de forma total, es una realidad que se busca formar una identidad no para atender a particularidad de una nación sino más bien se busca uniformidad que cumpla con los parámetros globales y estándares internacionales.

Considerando lo anterior, el carácter humano que también es señalado en esta parte del discurso a primera vista se posiciona en perspectiva de la globalidad: ahora es un ser humano que sirve a los intereses de la lógica de mercado, es un ser humano que se “forma” adquiriendo competencias para la vida, la vida que ya ha sido decidida por los planeadores, un ser humano que deberá alcanzar estándares para poder insertarse en un ámbito laboral de manera adecuada. Estas afirmaciones que pudieran parecer tajantes absolutamente pueden ser cuestionadas, sin embargo hasta aquí, el discurso de la RIEB da muestra de lo antes descrito.

Formación y economía: el desdibujamiento de un concepto

El tránsito por la líneas de análisis de la dimensión económica dentro del discurso de la RIEB ha mostrado en varias oportunidades la importancia que la formación adquiere en los procesos educativos de los últimos años, el entendimiento del concepto en esta vertiente discursiva que delinea los intereses económicos que en la educación han sido depositados da claras muestras de una resignificación. Se ha desdibujado.

La separación de su sentido eminentemente humanista para colocarlo en lógicas productivas y de adquisición de competencias adecuadas para una sociedad globalizada, acota las posibilidades del sujeto que abandona la reflexión de sí, para ocuparse de los asuntos que de manera externa han sido decretados como prioritarios. La formación deja de ser un concepto central, convive ahora con otros conceptos que construyen las discursividades de la política educativa; se habla ahora de capital humano, de competencias y de evaluación.

Esta convergencia conceptual reconfigura su rostro para colocarlo como un engrane más en la maquinaria de eficiencia, como elemento de una especie de adiestramiento delimitado en los conocimientos necesarios y urgentes de las economías internacionales, en la ilusión de una progresiva conformación de la ciudadanía global que aleja al sujeto de los otros, que lo desvincula y le hace creer en un progreso económico al que difícilmente podrá acceder.

Formación no es más un concepto, se ha convertido en una palabra de uso cotidiano en el lenguaje economicista del discurso educativo, es el medio para la acumulación de competencias se ha perdido el sentido ontológico del *ser* para traspolarse a un sentido del *hacer*. El choque de estas dos esferas contradictorias tiene como resultado una reorientación del significado, una resemantización que avasalla al sujeto para convertirlo en muchos sentidos en objeto.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. W. (2004) *Escritos sociológicos I. Obra completa 8*. Madrid: Akal.
- Anzaldúa, E. (2004) *Sujeto, autonomía y formación*. Revista UAM Xochimilco
- Foucault, M. (2010) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, S. (2002) *Lo educativo, teorías, discursos y sujetos*. México: UNAM.
- Gadamer, H. G. (1992) *Verdad y método I*. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme.
- Granja, J. (1992) "Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente". En *Configuraciones Discursivas en el cuerpo educativo*. México: Plaza y Valdés.

- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2007) *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Mexico: TIEV
- Habermas, J. (1990 a) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991) *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trad. M. Jiménez Redondo. Madrid: Trotta.
- Hegel, G. W. F. (1966) *La fenomenología del espíritu*. Traducción de Wenceslao roces con la colaboración de Ricardo Guerra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M. (1973) *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Koselleck, R. (2012) “Sobre la estructura antropológica y semántica de la *Bildung*” en *Historia de los conceptos*. Madrid: Trotta.
- Martiné, E. (2008) *Globalización y reforma educativa en América Latina: una discusión inacabada*. Educere, vol. 12, núm. 43, octubre-diciembre, pp. 759-765 Universidad de los Andes Venezuela
- Meneses, G. (2004) *Formación y Teoría pedagógica*. México: Lucerna Diogenis.
- Niño, L. (2006) *Modernidad y narrativa posmoderna. Otras miradas acerca de la formación humana*. Revista Estética 009 de la Universidad de los Andes ULA
- OCDE (2012) *Perspectivas OCDE: México, reformas para el cambio 2012*. México
- OEI (2011) *Metas educativas 2021. Miradas sobre la educación en Iberoamérica*, ONU, CEPAL, OEI. Madrid.
- Peña-Zerpa, C. (2012) *De Alemania a Latinoamérica: revisiones respecto a la Bildung* Revista de Educación y Desarrollo, 20. Enero-marzo de 2012.
- Popkewitz, T. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Pomares.
- Popkewitz, T. (1994) *Política conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. Revista de Educación, núm. 305 pp. 7
- Sacristán, G. (2002) *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- SEP (2007) *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP (2011a) *Plan de estudios de Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011b) *Acuerdo Número 592 Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia: Ediciones UNESCO.
- Van Dijk, T. (2005) *Ideología y análisis del discurso*. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social Universidad del Zulia. (Abril-Junio, 2005) Maracaibo-Venezuela pp. 9
- Vargas, J. (2010) *De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior* Praxis Filosófica, núm. 30, pp. 145-167 Universidad del Valle Cali, Colombia.
- Verón, E. (1987) “La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política” En *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.
- Zambrano, A. (2006) *Los hilos de la palabra, pedagogía, Didáctica y saber*. Colombia: Magisterio.

Estudiar ¿para qué? Reflexiones en torno a la subjetividad aquí y en Roma

Norma Hortensia Hernández García

Resumen

El tema que propongo abordar es el conflicto de la subjetividad contemporánea en el ámbito laboral, ¿cómo nos encontramos a nosotros mismos en relación con nuestro entorno inmediato? En tanto conciencias particulares, nuestra conducta y valoraciones están mediadas por la cultura, por nuestra vida social. No obstante, no irrumpimos en ella de manera espontánea, sino a través de procesos sociales enmarcados primero por el núcleo familiar y luego por esferas más amplias, en las cuales la escuela tiene un papel primordial. Luego del proceso de formación, la expectativa general de los individuos, tanto desde su particularidad como desde las narrativas socialmente aceptadas, es su realización en el ámbito profesional, punto de quiebre y de grandes conflictos sociales y emocionales.

Palabras clave: Subjetividad, educación clásica, modernidad, filosofía, trabajo.

En nuestros días, la educación institucionalizada cumple una función de primer orden en la dinámica de inserción de los seres humanos en la sociedad. Tan es así, que se ha convertido en un derecho, desde el marco jurídico de las sociedades, atravesando con ello los diferentes ámbitos —emocionales, psicológicos, económicos, etc.— en que se desarrolla y determina fuertemente los contenidos que ella misma debe tener. De esta suerte, la educación institucional se nos aparece como una obligación ineludible que, en buena medida, esencializa a los individuos y convierte en “natural” al proceso mismo de aprendizaje. Sin embargo, en las construcciones sociales no hay nada de “natural” y por eso es preciso mantener constantemente en perspectiva esos mismos procesos. Es necesario distinguir tanto los factores materiales que determinan al proceso educativo general, las características puntuales que obedecen al período de inserción de los individuos al mundo, y las que buscan la utilidad de las habilidades que se desarrollan en las personas así formadas.

Tomando una perspectiva crítica de los procesos educativos, podemos distinguir de manera sucinta algunas características puntuales del período de inserción de los educandos en la sociedad, a saber: la duración (extensión en la narrativa de vida del sujeto) del tiempo que se le dedica a la formación; las habilidades que se han de obtener, tanto de conocimientos generales como de especialización en un campo específico; finalmente, el “carácter” entendido como el bagaje cultural que define la individualidad de la persona, así como el modo en que, al percibirse a sí mismo, deja marca con su hacer en su propio mundo.

Uno de los puntos problemáticos del proceso es que mientras transcurre, el individuo no es “productivo”, de suerte que en tal período tiende a considerarse a la educación como una especie de “dependencia/inversión” del sujeto que se forma. Ahora bien, al entrar en la vida productiva, se espera capitalizar tal “inversión” con una “realización de sí” en la vida profesional. Punto dudoso, en el cual frecuentemente se encuentra mayor frustración, no únicamente por el crecimiento asimétrico de las oportunidades laborales y la característica flexible de la empresa moderna,²³ también con el correlato que guarda la idea de lo “útil” y lo redituable en términos económicos con la formación educativa.

Antes que abordar tal problemática, que pedagogos lúcidos como Paulo Freire (1978) han reflexionado, en relación de la contradicción que guarda la idea de educación del oprimido en los tiempos de economía de mercado, deseo seguir el hilo conductor que ha trazado Richard Sennet (2000) al mostrar que uno de los puntos que hace más frágil a la subjetividad contemporánea es el debilitamiento del carácter. Es interesante preguntarse en qué medida las formas de educación actuales, que adoptan el modelo de la empresa contribuyen a tal debilitamiento. Para comprenderlo de manera cabal, propongo contrastarlo con el modelo de educación en el cual irrumpió la idea de carácter con sus fuertes determinaciones, la sociedad romana.

²³ Nos referimos a la empresa moderna, no sólo considerando a la iniciativa privada, en dónde generalmente se desenvuelve el desarrollo profesional, también porque en los últimos años, el modelo de empresa se ha impuesto tanto en la administración pública, como en las instituciones educativas.

La educación como proceso de humanización

El punto de partida de nuestro planteamiento es que no hay una esencia de “lo humano” inherente en la naturaleza de los hombres²⁴. Es verdad que podemos reconocernos por rasgos físicos únicos, como el rostro, más diferenciable que en cualquier otra especie por su capacidad comunicativa (Elias, 1987:197) y la capacidad de mantener el equilibrio en nuestro andar bípedo (Solnit, 2015: 59-60), entre otros. Sin embargo, en estos rasgos, y aún en la complejidad de nuestro sistema neuronal, no se aloja ningún resquicio de algo como una naturaleza humana innata. Lo que en todo caso nos esencializa, es decir, genera las cualidades fundamentales por las cuales nos identificamos como seres humanos, ha sido resultado de un proceso a través del cual se producen las formas de reconocernos a nosotros mismos, de vincularnos con los otros y de significar al mundo. En ese proceso, tan largo como el paso de la humanidad por el planeta, participamos cada uno de los seres humanos que respiran y han respirado nuestra atmósfera.

Se trata de un proceso de aprehensión del mundo, a través del cual lo hemos transformado y nos hemos transformado a nosotros mismos. La cuestión crucial, es que en cada momento aquello que conocemos o significamos deja una marca en el bagaje del conocimiento humano, que se transmite de una generación a otra. Dicho de otro modo, las acciones de los hombres particulares conforman al mundo en que se mueven y les dota de los elementos a través de los cuales elaboran sus reflexiones. Siguiendo este orden de ideas, las cosas tales como una catedral, el camino que une una ciudad con otra, un barco, un reloj y hasta un teléfono celular son resultado del proceso, del mismo modo en que lo son las formas de gobierno que una comunidad adopta, un credo religioso, el juego, el ritual, etc. A esta dinámica, desde la filosofía hegeliana, le llamamos pensamiento. Una de las manifestaciones del pensamiento más evidentes es el conocimiento, al cual, considerado en términos generales, se le puede concebir como el aprendizaje emprendido por la humanidad para orientar sus acciones en el mundo. En la formación de tal aprendizaje es como se ha llegado a la ciencia.

Ahora bien, para llegar a este punto en que el máximo tribunal de lo verdadero se establece por el hacer científico, los individuos no parten de cero. No es tema de esta co-

²⁴ Utilizaré en sentido lingüísticamente genérico la palabra hombres, sin expresar condiciones de género.

municación profundizar en este rubro, pero es necesario afirmar que si bien por un lado, el conocimiento no avanza de certeza en certeza, es decir, los errores y los “ensueños” tienen un lugar importante en la configuración del conocimiento, así como los accidentes y las inquietudes a veces banales, la llamada “antorcha del conocimiento” pasa de una generación a otra por el proceso que llamamos educación. Así, cuando nos educamos, no sólo aprendemos a coordinar nuestras acciones con los demás, entramos en la participación y confección de un universo común. A esa forma de aprendizaje es a lo que en el marco de nuestra presentación llamamos “humanizar”.

Los seres humanos están llamados a *humanizarse* en la medida en que cuando nacen sólo son un proyecto que se ha de realizar a través del desarrollo de su narrativa de vida, que se confecciona tanto por las vivencias e inclinaciones particulares, como de ese bagaje común que llamamos conocimiento. En el proceso de inserción que los seres humanos tienen, la educación tendría que dotarles de un soporte intelectual y emocional que los afirme en su mundo. Sin embargo, en el entorno contemporáneo, las contradicciones en las que los propios individuos se encuentran, genera desasosiegos, algunas veces fatales, puesto que en lugar de afianzarse en la comprensión de que el mundo es suyo, buscan en los procesos educativos las herramientas útiles para tener las cosas, que la falta de comprensión, les hacen imaginar que configuran una realidad más auténtica, a la cual no pertenecen. En este punto insistiremos a continuación, para intentar clarificar tanto las razones por las cuales se le escapa al sujeto su mundo, como para señalar que un punto decisivo de tal elusión es considerar a las subjetividades en la modernidad como sujetos individuales aislados.

La subjetividad en formación

A pesar de que la complejidad de los elementos que constituyen a las sociedades de nuestros días parece exceder la relación que los individuos guardan en torno a las fuerzas productivas, las condiciones de reproducción, su consistencia y organización están orquestadas desde la división social del trabajo. En apariencia, la afirmación de los individuos particulares, independientemente de su lugar en la cadena productiva, parece ser la nota dominante; pues cuando se les problematiza se les considera desde las características que marcan su identidad, lo cual es altamente significativo cuando se abordan las problemáticas específicas de nuestras

sociedades. Sin embargo eso mismo nos puede llevar a pensar que el individuo particular es la base sólida y fundamental de toda construcción social, soslayando su relación con la totalidad del conjunto, y sustantivizando el objeto de observación. Así, al pensar en la educación, generalmente se toma en cuenta únicamente el proceso de inserción de los individuos, desde una concepción preconfigurada de su identidad, es decir, separada de su propio mundo (sustantivizada, pues no considera que el ser humano está en un proceso constante de aprendizaje en una comunidad a la que se debe él mismo), cuya contradicción aparece justamente cuando se le trata de instalar en la cadena productiva, pues el mundo se le ofrece disociado de sí, y la separación es más intensa cuando sus fuerzas se agotan y debe salir de la misma cadena, casi como si saliera de la vida.

Reiteramos nuestra posición de que en el proceso de transmisión de conocimiento, no sólo se integra a los sujetos a su propio mundo, en cierto sentido se humanizan, asimilando experiencias que les llevan a aceptar o rechazar las condiciones en que viven, es decir, las determinaciones de su propio mundo. Sin embargo, en el transcurso de su inserción, parece borrarse la pertenencia a la colectividad, sin la cual (por más que la modernidad haya hecho una abstracción del individuo particular), simplemente no se puede sobrevivir. La educación, de esta suerte, además de considerarse un fin en sí mismo, tendría que verse como un proceso a través del cual se iluminan las relaciones que se establecen (y que vincula) a los sujetos con el mundo al que pertenecen. Se debe observar, además, que en la recepción y transmisión del caudal de conocimientos, también se transforma la experiencia colectiva que hacemos del mundo.

La problemática que nos interesa destacar es el grado de integración o rechazo que los individuos encuentran en la sociedad, que aparece encarnada en la experiencia de vida de cada uno. La cuestión se puede observar a través de una esquematización de la interrelación del individuo con la producción de su propio mundo. Por un lado la división social del trabajo, que administra el ciclo de vida de los individuos estandarizándolo, y por otro lado, la experiencia social en su conjunto, que afirma las individualidades en el proceso mismo en que los integra. De acuerdo con el primero es de esperarse que los individuos desarrollen su ciclo vital a partir de su formación (años de aprendizaje, tanto de los conocimientos que posibilitan su inserción social como los que les capacitan para el trabajo), la actividad pro-

fesional o productiva y finalmente una jubilación, que en términos generales implica que a los individuos se les aleja del trabajo productivo y se les entrega al tiempo libre. La inserción de los individuos en la cadena productiva resulta harto complicada, pues la inversión en tiempo, recursos y fuerza que desde el núcleo familiar se emplea para mantener el estatus o elevarlo, no se compensa en la experiencia de los individuos, generando una carga emocional importante.

Llama la atención que, desde el punto de vista institucional, tal angustia existencial de los individuos se ha complicado —tanto en términos del rendimiento de los propios sujetos, como en la carga de atención médica—, que forma parte de las preocupaciones de las políticas de salud pública. La cuestión no nos extraña, al considerar que para que la afirmación de la particularidad de los individuos fuera sostenida, ha debido desarrollarse un proceso histórico desde el cual la defensa, amparo y garantías de los individuos (su supervivencia elemental mínima) reside cada vez más en el Estado (Elias, 1987:236). Ahora bien, es notable que cada vez más, el estado emocional de los individuos se considera como uno de los factores de “supervivencia elemental”. El punto problemático es que, al parecer, desde las instituciones que se ocupan de tal “salud emocional”, se conceptualiza al “individuo” dissociado de su mundo efectivo. Mundo en el que se conforma su subjetividad e incluso se generan las patologías que desde un estándar normalizador, se pretende atender.

Es importante aclarar nuestra comprensión de términos como “Sujeto”, subjetividad o forma sujeto e individuo, para avanzar en nuestro análisis. Cuando nos referimos a la “forma sujeto” nos adherimos a un marco conceptual elaborado por dos autores que, aunque lejanos entre sí, nos otorgan el andamiaje teórico por el que transitamos. Primeramente, seguimos a Norbert Elias, quien se ha ocupado en mostrar que en la percepción inmediata de sí mismos, los seres humanos conciben a su propia naturaleza como algo invariable (Sujeto), a pesar de que la conciencia que se tiene de sí se ha transformado, tanto en relación con el círculo social al que se pertenece, como en la experiencia histórica que la humanidad en su conjunto ha realizado. A pesar de que tales experiencias son identificables por las herramientas de análisis que el pensamiento ha desarrollado, frecuentemente, señala nuestro autor, se toma a las formas de autoconciencia como la forma de autoconciencia humana “como la concepción que los seres humanos tienen de sí mismos siempre y en todo lugar”

(Elias, 1987:114). En un intento de evitar tal equívoco, que el sociólogo alemán aclara, nuestro observatorio considerará a quienes hacen una experiencia específica de sí dentro del entorno en que ellos mismos irrumpen (subjetividades); en nuestros términos, el modo en que los sujetos intensifican la relación consigo mismos, de acuerdo con la cual “brotan los rasgos personales por los cuales un ser humano se diferencia de otros miembros de su sociedad” (Elias, 1987:210). A esos rasgos se les ha querido dar la carga del contenido de la “individualidad”, pero nuestra exposición intentará mostrar hasta qué punto es problemática esa concepción.

Ahora bien, nuestro interés en la relación de tales sujetos consigo mismos, va dirigido desde un observatorio foucaultiano. Con Michel Foucault encontramos que si bien los modos de subjetivación van dictados por la manera en que nos orientamos en el mundo, con los otros y con nosotros mismos, en la antigüedad hay una manera distinta de ser sujeto (Foucault, 2001:1428-1450). Como es bien sabido, el filósofo francés, particularmente en el artículo de 1984 “À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours”, identifica como factor decisivo en las subjetividades de la modernidad a las tecnologías del yo atravesadas por relaciones de poder y discursos de saber que condicionan su experiencia. Sin embargo, en la relación de sí a sí presente particularmente en la que llama “edad de oro del cuidado de sí” (época imperial), se presenta un proceso de subjetivación a través del cual ciertos sujetos toman a cargo su propia elaboración; lo que Foucault al inicio del segundo volumen de su *Historia de la sexualidad* ha llamado “trabajo ético” y que consiste en la elaboración de sí que hace que el sujeto se vuelva uno con la norma: El trabajo que el sujeto realiza sobre sí mismo y permite que se ajuste a la norma (Foucault, 1999:26 a 33).

En la afirmación “el sujeto se hace uno con la norma” hay una síntesis en la que están presentes los efectos coercitivos exteriores, esas formas de relación de poder que se imponen a través de las tecnologías del yo, pero también los procesos de asimilación que el sujeto emprende por sí mismo, que pueden ser coercitivos a su vez, pero cuya pauta se adopta como resultado de la actividad crítica del propio sujeto. A este último punto llegaría una conciencia crítica, la cuestión es que ese punto de llegada supone un camino que se realiza a partir de la propia experiencia. La cuestión es que no todos los individuos arriban a este punto, y es marcadamente notorio que en nuestros tiempos el “sufrimiento por la norma”

ha generado un rasgo de nuestra sociedad que filósofos como Byung-Chul Han (2012) califica como “sociedad del cansancio”, quien encuentra en las características de los edificios, en los pasatiempos de las urbes y en general en la materialidad social, las manifestaciones de las tecnologías del yo que los individuos han interiorizado, cuyo punto de mayor evidencia son las enfermedades emocionales y, como también Sennet destaca, se observa en el hecho de que el profesionista mejor posicionado, por la presión del trabajo, gasta la mayor parte de su ingreso en médicos y hospitales.

Considerando, pues, tal estado de nuestra situación, consideremos el proceso de inserción presente en la formación profesional.

La ilusión de la formación profesional

Reiterando nuestra posición, afirmamos que la forma que la subjetividad adopta responde a las condiciones materiales que posibilitan su irrupción, de modo que en nuestros días, la manera en que los individuos se identifican a sí mismos tiene que ver con la forma de reproducción material de nuestro mundo y, en correlación, a la manera en que se insertan en el proceso productivo del mismo. Si bien, ahora lo que prevalece es el intercambio generalizado de mercancías (capitalismo), es posible hacer un contraste de las subjetividades que así se producen, con quienes han vivido otras realidades, lo cual nos ofrece reposo por las coincidencias que encontramos, pero también nos instruye en las diferencias.

La inversión de recursos que se encaminan a formar a un miembro de la familia, se puede corroborar en diferentes momentos históricos. Para ilustrar y contrastar nuestro punto, atendamos a un escrito de hace más de 3700 años, en el cual, un padre sumerio reprocha a su hijo irse “de pinta” (vagar en horario de escuela) y no aplicarse a los estudios:

En mi vida no te he ordenado que llevaras cañas al juncal. En toda tu vida no has tocado siquiera las brazadas de juncos que los adolescentes y los niños transportan. Jamás te he dicho “sigue mis caravanas.” Nunca te he constreñido a realizar trabajos manuales. Jamás te he dicho: “Ve a trabajar para mantenerme.” Otros muchachos como tú mantienen a sus padres con su trabajo... Si tú hablastes con tus camaradas y les hicieses caso les imitarías. Ellos rinden 10 *gur* cada uno a su padre, hasta los más pequeños proporcionan 10 *gur* cada uno a su padre. Multiplican la cebada para su padre... Evidentemente, tú no trabajas como ellos...;

ellos son hijos de padres que hacen trabajar a sus hijos, pero yo no te hice trabajar como ellos. (Kramer, (1985:51).

Las duras palabras que el padre dirige a su hijo, se amortiguan un poco cuando reconoce que ha elegido para él uno de los oficios más difíciles, el del escriba. En este punto, debemos remarcar un rasgo que identificamos para dar una respuesta inmediata a la pregunta que hemos planteado en nuestro título: incluso en Sumeria se estudiaba para mantener el estatus familiar o elevarlo (a diferencia de la aristocracia europea y el antiguo régimen, en la que nacer en una familia daba cierta garantía de vida a los sujetos), afirma el padre:

De todos los oficios humanos que existen en la tierra y cuyos nombres ha nombrado Enlil, no hay ninguna profesión más difícil que el del arte del escriba. Ya que si no existiese la canción (poesía) ..., parecida a la orilla del mar, a la orilla de los lejanos canales, corazón de la canción lejana... tú no prestarías oídos a mis consejos y yo no te repetiría la sabiduría de mi padre. Conforme a las prescripciones de Enlil, el hijo debe suceder a su padre en oficio. (Kramer, 1985: 51).

Así, al estudiante sumerio, a pesar de la complejidad de los ejercicios memorísticos, salvajemente rutinarios y aburridos, además de la fiereza de la disciplina que se impone con el látigo, tal profesión le garantizará riquezas y le alejará del esforzado trabajo manual. Ahora bien, no se trata únicamente de evitar el esfuerzo corporal que los otros trabajos suponen y de continuar la tradición familiar, el objetivo más importante es el renombre que puede alcanzar entre los suyos, lo cual destaca en las bendiciones con las que concluye el escrito:

El que te amonesta desea que Nanna, tu dios, te tenga bajo su custodia.
 El que te acusa desea que Nanna, tu dios, te tenga bajo su custodia.
 Que tu dios te sea favorable.
 Que tus cualidades de hombre se exalten.
 Que seas tú el primero de los sabios de la ciudad.
 Que tus conciudadanos pronuncien tu nombre en las alturas.
 Que tu dios te llame con un nombre de elección.
 (Kramer, 1985: 52).

En este punto aparecen elementos que responden más ampliamente a nuestro cuestionamiento inicial, respecto a la educación superior en específico. En Sumeria, como en nuestros días, la educación profesional aparece como un modo de prepararse para ganarse la vida, pero también para alcanzar éxito social. Para comprender cabalmente la sutil diferencia entre estudiar para trabajar en aras de la sobrevivencia y perseguir el prestigio que la formación superior entrañaría, conviene detenerse un poco en el ánimo que impulsa a los jóvenes de la Grecia clásica a buscar educación superior.

Dado el permanente interés de los estudios tanto de la filosofía como de la historia griega, se ha establecido que la educación que los sofistas impartieron en la época clásica, se ubica en lo que nosotros entenderíamos como educación superior o universitaria. Sin embargo, antes de que se establecieran los cánones de las escuelas, particularmente de filosofía, el medio de transmitir la enseñanza (a diferencia del caso que se documenta en Sumer, en donde había una institución escolar) era frecuentando la compañía de los maestros, casi siempre itinerantes. Así, en el diálogo *Protágoras*, se nos presenta la imagen de un joven, Hipócrates, que se presenta muy de mañana en casa de Sócrates para pedirle con gran urgencia que le acompañe para presentarlo al sofista Protágoras, quien recién ha llegado a la ciudad. Es interesante el ambiente que nos pinta Platón en el diálogo, pues nos informa que este acaudalado joven tiene tanta riqueza, que incluso ha dejado que se le escape un esclavo y ha renunciado a ir tras él esa misma mañana, porque considera más valioso tomar contacto con el sofista.

–[...] Cuando regresé, afirma [...], mi hermano me dice que Protágoras estaba aquí. Todavía intenté en aquel instante venir a tu casa; luego me pareció que la noche estaba demasiado avanzada. Pero, en cuanto el sueño me ha librado de la fatiga, apenas me he levantado, me trasladé aquí.

Como yo me daba cuenta de su energía y apasionamiento, le dije:

–¿Qué te pasa? ¿Es que te debe algo Protágoras?

Él sonrió y dijo:

–¡Por los dioses!, Sócrates, sólo en cuanto que él es sabio, y a mi no me lo hace.

–Pues bien, ¡por Zeus!, si le das dinero y le convences también a ti te hará sabio.

–¡Ojalá, dijo, Zeus y dioses, sucediera así! No escatimaría nada de lo mío ni de lo de mis

amigos. Pero por eso mismo vengo a verte, para que le hables de mi. Yo, por una parte soy demasiado joven y, por otra, tampoco he visto nunca a Protágoras ni le he oído jamás. (Platón, *Protágoras*, 310 c-e)

A mi juicio, este breve pasaje que es quizá el de menor importancia en el *Protágoras*, muestra el pulso de su tiempo: una juventud griega interesada en la educación superior. Sin embargo, según el planteamiento al cual nos ceñimos de considerar las condiciones de irrupción de las subjetividades, es notorio que la democracia y la ilustración ateniense dan marco a esta forma de mentalidad. La revolución intelectual del siglo V a. C., tuvo al menos tres características principales: la primera, un tránsito de la investigación llamada “naturalista” a un interés por los asuntos humanos que se puede percibir por un ambiente de escepticismo general de la época, heredado a juicio de Hussey de la filosofía eleática; en segundo lugar y derivado de lo anterior, un fuerte cuestionamiento a la ley por la oposición entre *physis* y *nomos*; finalmente, un acentuado interés por la educación, cuya singularidad radica en el éxito social que una democracia abre como promesa potencialmente a todo ciudadano, pero que en el fondo espera ser dirigida por el mejor de ellos.

Reiteramos, así como el trabajo, la formación a través de procesos de enseñanza ha sido distribuida y administrada en todas las sociedades de acuerdo a su propia organización estructural, a las condiciones de su reproducción material. No es de extrañar que culturas altamente desarrolladas anteriores a la griega, como la egipcia y la mesopotámica, tuvieran centros de enseñanza para escribas que serían el principal apoyo del aparato burocrático. En el caso de la sociedad ateniense no es un sistema burocrático el que exige la formación de sus miembros, sino la complejidad política que demanda la mejor estrategia en las relaciones con otros pueblos. Así, la competencia para gobernar y con ello el deseo de destacar entre sus iguales, fue lo que detonó el interés por la formación intelectual; de manera que la educación sofística sin duda representa *la formación del caudillo*, pero también la edificación de ciudadanos destacados. Lo cual es de primera importancia para nuestra reflexión.

Richard Sennett (2003) en *El Respeto*, se concentra en la principal carencia de nuestras sociedades democráticas. Los individuos del Estado benefactor se quejan de falta de respeto. Esa forma de Estado, que a fin de cuentas, pareciera un logro de la democracia moderna, a partir del cual se trata de organizar la asignación y administración de los factores que garan-

tizan la calidad de vida de los ciudadanos, y en el que se hace énfasis en su participación a partir de políticas públicas en los procesos materiales de asignación de recursos a la población, se erige en una sociedad que hace un énfasis mayor en la autonomía y la libertad en otras palabras, el individuo se debe sostener por sí solo y como el propio Sennet afirma, el fantasma de la dependencia le acecha. La sociedad genera mecanismos de desprecio social a quienes dependen del estado de benefactor en dos sentidos, tanto como forma de distancia y desprecio hacia abajo (mayormente entre quienes atienden a los que solicitan los servicios), como la idea de una aspiración de bienes materiales, como si su posesión derivara en tal posición de respeto. Pero como el en el mismo texto se afirma, el respeto no se alcanza de cualquier manera, y una de las formas constantes de su obtención es, como en en otros tiempos destacar socialmente. Es en ese punto en que tomar perspectiva histórica nos conviene.

Cuando se considera la educación en Atenas se debe elaborar una atenta distinción entre la indagación o investigación intelectual y la funcionalidad de la educación. Con tal diferenciación es posible separar la indagación de los filósofos fisicalistas, que en algunos casos concentran comunidades en torno a una maestro, tanto para aprender como para investigar. De manera distinta se debe considerar el recorrido en el que se introducía al infante griego para hacerlo entrar en el ámbito de lo humano. Tal como Platón describe a través de Protágoras, se parte del núcleo familiar, pasa por los maestros de escuela y el gimnasio para hacer de los individuos ciudadanos eficaces. (Platón, *Protágoras*, 325d a 326d).

La enseñanza sofística, por tanto, resultaba novedosa por dos de sus cualidades. Por un lado encarnaba el punto en que se encuentran las reflexiones de las filosofías fisicalistas, particularmente por su modo de indagar, y la cultura clásica homérica que de entre un cúmulo de temas, plantea principalmente los cuestionamientos sociales de los que se ocupan. Por otro lado, justo por el carácter pragmático de la enseñanza, el movimiento sofístico propuso una prolongación del tiempo en que los individuos se forman, llegando hasta la edad adulta.

Decir que los sofistas son principalmente maestros de la palabra es una idea que para comprenderla cabalmente debe ser matizada. Palabra y contenido son dos conceptos que en la antigüedad no están disociados, de manera que quien enseñara a hablar a los hombres, les formaría también en el pensar. Los sofistas hacen profesión de formar a los individuos en el

gobierno de sus vidas y en el gobierno de la ciudad. Los discursos de quienes así se formaban debían tener más peso que los de sus conciudadanos (herrereros, carpinteros, zapateros, etc.) que no habrían tenido acceso a ese nivel de educación. El objetivo sería, pues, hacerles hábiles en el arte de la persuasión, frente aquellos con los que se encuentran en la plaza pública, lo cual entraña un modo de razonar y subsume las habilidades que cada uno ponderó que debían desarrollarse.²⁵ Así es como el entrecruce de la indagación reflexiva de los filósofos griegos tempranos y la poesía homérica como referente de los valores cívicos cobra gran importancia, pues entre ambos polos debieron formularse una idea de naturaleza humana en torno a la cual erigir la educación que, como mercancía, ofrecían.

El proyecto de educación del sofista nos lanza una pregunta que sigue siendo muy actual, ¿cuánto tiempo de la propia vida debe dedicarse a la educación? Al parecer, en todas las sociedades es claro el momento en el que el proceso educativo debe iniciar, dado que constituye el medio de entrada de cada individuo a su propio mundo, pero el punto de su culminación varía según la estructura funcional de cada sociedad. Extender la educación más allá de los límites funcionalmente necesarios siempre es prerrogativa de un número reducido de miembros del conjunto social que hacen uso del tiempo libre que la distribución social del trabajo asigna. No obstante, los individuos que dedican largo tiempo de sus propias vidas a su formación no reciben la aprobación social generalizada. Si se prolonga demasiado se corre el riesgo de convertirse en un paria. La enseñanza sofística fue muy cauta a ese respecto, a pesar de que fueron ellos los que llevaron la educación más allá del umbral de la juventud, instalándose a los inicios de la edad adulta y en ocasiones algo más tarde; tuvieron cuidado en ubicarla dentro de los límites de la práctica política de su tiempo.²⁶ Aunque, nuevamente, se debe reparar en los matices de la cuestión. Por un lado, se debe atender al fenómeno de ambiente ilustrado que caracterizó al siglo V, con la oratoria y la tragedia como medios de educación consciente. Por otro lado, debemos observar la dedicación

²⁵ Aunque los sofistas no tuvieran un programa que unificara sus enseñanzas, Jaeger localiza las condiciones previas de toda educación: La naturaleza (*physis*) es el fundamento de toda posible educación. Se realiza mediante la enseñanza (*mathesis*), el adoctrinamiento (*didaskalia*) y el ejercicio (*áskesis*), que hace de lo enseñado una segunda naturaleza. Cf. Jaeger, *Paideia*, p. 280.

²⁶ “Aunque se prolongue la educación al período de la vida adulta, su límite está dado en función de la cultura y práctica política” (Jaeger, 1987: 292).

específica de los individuos que toman trato con sofistas o filósofos para aprender temas o adquirir habilidades específicas.

El fenómeno cultural de la sociedad ateniense ilustrada se hace patente en el diálogo platónico *Protágoras*, en donde se toma el punto de vista de la educación en general para mostrar que la virtud es enseñable: dado que todo ciudadano ateniense ha interiorizado el espíritu de las leyes, es capaz de sancionar y enseñar la virtud; toda la vida está impregnada del proceso de formación así asimilada. Con ello, Platón hace decir a Protágoras que los atenienses creen en la educación. El maestro sofista aparece para hacer énfasis en algo que ya está presente en su tiempo y lo hace cuando los jóvenes ya tocan la vida adulta. La educación que ofrecen no consiste tanto en someterse a la tutela de un preceptor, como en tomar contacto con alguien ducho en un arte en específico y por ese contacto aprender. A través del trato con Protágoras, pues, se podrá dar cuenta del propio mundo y las opiniones particulares quedarán lejos de las de la muchedumbre *que corea lo que los poderosos proclaman* (Platón, *Protágoras*, 317a).

En lo que concierne en específico al período de la vida adulta que se ha de dedicar a la propia formación, lo importante es el espíritu pragmático, que considera la efectividad de la educación en función de los fines políticos principalmente. En el *Gorgias*, a Calicles se le asigna la voz del punto de vista general, según el cual (y en concordancia con lo que se señala en el *Protágoras*) cada período de la vida corresponde a un nivel de educación, pero subraya el avance intelectual que les es propio. (Platón, *Gorgias*, 485a-b). De esta suerte se resalta el valor de la educación, pero también se señala que cada etapa debe marcar sus propios límites: ni se debe retrasar el proceso, mucho menos adelantarlo. Lo que es reprochable en grado sumo es dedicar la vida al estudio.

Efectivamente, de acuerdo al espíritu del tiempo, se valora la educación: aprender filosofía *hace libres a los hombres* cultivados, pero mantenerse en el estudio implica descuidar los asuntos que les hacen efectivamente hombres. En una extrapolación del asunto expuesto en el *Protágoras* en el que quien no cumple con la ley debe ser expulsado de la sociedad (Platón, *Protágoras*, 322d), Calicles señala que los hombres que no encajan en la *polis* y no llevan de acuerdo a ella sus asuntos (en función a la estimación y riqueza), se exponen a perder su calidad de humanos (Platón, *Gorgias*, 485d). La cuestión crucial aquí es la coincidencia del sujeto con su propio mundo.

De este paso por el ambiente intelectual de la Atenas clásica retenemos dos puntos sustanciales, por un lado la idea de una formación estructurada que fortalece las cualidades de los individuos de manera autónoma, pues son ellos mismos los interesados en alcanzar un éxito social que implica su participación en su mundo, y por otro lado, que el marco cultural de ese mundo, con el desarrollo de sus condiciones materiales, es lo que posibilita tales aspiraciones. La cuestión que salta a la vista no es sólo la lejanía de nuestras democracias respecto al ambiente clásico, en que los miembros de una estrecha élite eran los únicos que alcanzaban los grados más elevados de formación, a diferencia de nuestras sociedades cuya democratización de la educación genera condiciones participativas más amplias. Sin embargo, no debemos perder de vista la alerta de sociólogos como George Simmel, quien nos advierte que la producción de objetos en serie (característica de nuestras sociedades), genera sujetos en serie. Y hacer coincidir a los sujetos en un mundo de tales características es lo que acarrea sus mayores neurosis.

Aquí y en Roma

Las exigencias a las cuales es necesario responder en nuestros días, se remiten directamente a la generación de las condiciones materiales de supervivencia, por un lado, y a la orientación autárquica del sentido que hemos de darle a nuestra vida. En esos dos rubros, no es que estemos desconectados por completo de relaciones sociales, tales como la familia o algunas comunidades de pertenencia, pero ellas mismas tienen una importancia dependiente de la exigencia de la afirmación individual. Dicho de otro modo, la modernidad ha dado paso a los individuos libres y responsables de sí mismos, deslindados de referentes comunitarios simbólicos, por los cuales, la mentalidad ilustrada tiene que afirmar su mayoría de edad. Esa es la exigencia kantiana del *¡sapere aude!* Sin embargo llevarla a cabo sin que el espíritu experimente fracasos y frustraciones, a veces fatales, es muy complicado. Para decirlo con cierta simpleza, el profesionista que ha transcurrido el largo camino de la especialización no sólo enfrenta el riesgo de fallar al buscar acomodo en la cadena productiva, es necesario también que tenga la suficiente “flexibilidad” para transitar de una actividad a otra, de un lugar a otro, y no aferrarse a unas condiciones que le provean de cierta posición comfortable.

Desde el lenguaje de moda en nuestros días se debe evitar a toda costa la “zona de confort”, lo importante es el cambio, el movimiento, y saber que cada uno tiene en sus propias

fuerzas la capacidad de realizar sus “sueños”. Tales afirmaciones, prosigo, son el lenguaje comercial de nuestros días, que a veces encubre y otras veces describe, el problema crucial de la subjetividad moderna: la soledad individual, en una sociedad en que cada uno de los individuos depende profundamente de los otros para sobrevivir, pero es incapaz de reconocer (y de crear) los vínculos que tiene con los otros. Así las cosas, y los datos duros dan cuenta de ello, el trabajo profesional (el que se realiza después de dedicar largo tiempo a la formación) es de mayor riesgo, en términos de salud física y mental, que el trabajo llamado de cuello azul o agrícola (para el cual el tiempo de formación es menor).

En este punto es donde saltan las ansiedades que afectan a los individuos en nuestros tiempos. Factores que escapan al control del individuo mismo son los que determinan su estabilidad y realización, en otros términos, la relación consigo mismo. Otro modo de abordar la cuestión es observar que mientras que en otros momentos históricos los vínculos comunitarios sostenían a las subjetividades, a partir de rituales que marcaban claramente las líneas de interdependencia y le daban a cada uno la certeza del lugar que ocupaba en el espacio social, la secularización de las relaciones sociales, le ha entregado al individuo, junto con su autonomía, la responsabilidad de su afirmación. Después de la experiencia de las revoluciones del siglo pasado, tampoco hay ahora una lucha común que pueda unificar y dar certeza a los sujetos. Ni cultura de clase, ni destino a realizar en donde la coincidencia con el mundo se pueda hacer efectiva. En ese panorama, consideramos, nuevamente la distancia histórica nos puede dar algún norte.

Mirar a Roma, no sólo porque las subjetividades de ese tiempo tenían una forma interesante de resolver sus ansiedades por las cuales vale el apelativo de “época de oro de las prácticas de sí”, nos parece valioso porque en ese momento histórico la importancia de la educación profesional está más o menos estandarizada, y muestra el punto crucial de nuestra apuesta: la educación puede brindar al individuo los recursos para enfrentar sus desasosiegos. Es verdad que las condiciones materiales que determinan a la sociedad romana posibilita también que un número reducido de personas, respecto al grueso de la población, tengan formación (no quiero decir profesional, porque incluso los esclavos podían adquirir conocimientos que les hicieran útiles a sus dueños y que implican una profesionalización en nuestros términos), particularmente filosófica. La oratoria y la filosofía eran los rubros que estaban en la cúspide de la formación de una romanidad que aspiraba a la *humanitas*.

Si seguimos a estudiosos del tiempo, es claro que para los romanos “humanizarse” era una tarea que ellos mismos debían desarrollar. Este punto tiene implícitos algunos puntos que sin duda se prestan a debate, sin embargo, para nuestra exposición es importante destacar, por un lado, que los romanos no encuentran una naturaleza (o una libertad por decreto) en los seres humanos, y por otro lado, que el proceso de cultivo de sí y de transformación al que ellos mismos parecen aspirar a través de la educación, tiene que ver con el modo en que desean ser reconocidos. El afán de gloria, en este sentido, no implica necesariamente un éxito social que coloque a un individuo por encima de los otros, sino que le dignifica (en un ambiente en que la humillación visible, en el castigo corporal por ejemplo, era frecuente) y le pone a prueba tanto en los momentos brillantes, pero mucho más en las vicisitudes (como cuando los senadores mostraban la entereza moral en los castigos que el emperador les imponía, o en la pérdida de familia y riqueza). La entereza y la formación del carácter, con el cual se hacían reconocibles y su memoria perdurable, no se alcanzaba por una educación somera, sino por un conocimiento profundo, desarrollado principalmente en el ámbito de la filosofía, lo cual, sin embargo, conllevaba riesgos.

En la misma Roma, ser filósofo no era por sí mismo prestigioso. A pesar de que la educación de un romano noble precisara de una nodriza griega, un pedagogo griego y la instrucción (en casa o en una escuela) en filosofía, algunos padres cuyos hijos manifestaban interés en convertirse en filósofos no celebraban tal inclinación. En tal respecto, Musonio Rufo nos ilustra sobre la disyuntiva que un joven debe resolver: convertirse a la filosofía o ser obediente a su padre, quien se opone a ello. El pasaje es ilustrativo, no sólo por dar cuenta de lo poco conveniente que para un romano ordinario resulta que un hijo suyo se convierta a la filosofía, también porque en las palabras de Musonio Rufo sobresale la transformación que el individuo que sinceramente se vuelve a la filosofía debe proyectar en su entorno inmediato:

Pues, al filosofar, estará sumamente dispuesto a cuidar a su padre con todo cuidado, muy ordenado en su vida y docilísimo, sin ser en la convivencia nada amigo de disputas ni egoísmos, ni tampoco precipitado, alborotador ni colérico. Además sabría contener su lengua, su vientre, sus ímpetus amorosos, sería perseverante frente a los males y los trabajos; muy capaz de imaginar lo bueno no aceptando sin examen lo que parece bueno. Por lo cual cederá a

su padre gustosamente todo lo agradable y aceptará él mismo antes que aquél lo trabajoso. ¿Quién no pediría a los dioses tener un hijo así? ¿Quién, teniéndolo, no le tendría cariño a un hijo gracias al cual es considerado envidiable y feliz por todos los sensatos? (M. R., *Diss.*, XVI 86, 5-10).

La bondad que impregna los actos del individuo que filosofa, a juicio de Musonio Rufo, es un mandato de la naturaleza. Hombres y mujeres tienen una disposición natural a la virtud, así que al comportarse de acuerdo con su propia naturaleza no sólo se benefician a sí mismos, sino que benefician al conjunto social al que pertenecen. Unas líneas adelante, Musonio asegura que *Zeus manda que el hombre sea bueno. Y ser bueno es lo mismo que ser filósofo* (M. R., *Diss.*, XVI 87, 1.). Esta confianza en la filosofía, no obstante, no la compartieron todos los romanos, tal como los satíricos ponen en evidencia. No obstante, la auténtica filosofía debía de dar esos frutos. Y quizá en quienes no tomaron los hábitos del filósofo de manera ostensiva alcanzó ese resultado.

La autoridad del *paterfamilias* está consonancia con el orden social en el que se encuentra. Su dominio se ejerce sobre todos los miembros de la *domus*, incluidos los hijos mayores casados con sus esposas e hijos, las hijas divorciadas (las casadas pasaban a la égida de sus maridos o los padres de ellos), y los esclavos, quienes, de acuerdo con su propia posición en la casa, fueron merecedores tanto de afectos como de ser considerados en el testamento. Claramente, el destino que el *paterfamilias* le asigne a cada uno contribuiría a su propia honra. Evidentemente, esto mismo beneficiaría a todos, por lo que generalmente (cuando no se trata de hijos o padres de moral dudosa, como los que se retrata en las comedias romanas) se asumía sin demasiadas reticencias lo que el padre había proyectado a cada uno de sus hijos. Tal punto, no obstante, pudo tener algún obstáculo para quienes deseaban abrazar la vida filosófica, pues aunque el padre haya determinado la trayectoria intelectual que el hijo debía seguir en aras de conquistar el éxito social, la inclinación hacia la filosofía pudo ser motivo de conflicto.

Veamos cómo se resuelve ese conflicto desde la filosofía estoica. Regresemos, pues, a la clase de Musonio en que el joven atribulado le consulta sobre la obligación de obedecer a su padre o seguir su inclinación a la filosofía. En su respuesta, Musonio le muestra las ventajas que traería a su vida el dedicarse a la filosofía, en las que sobresale la excelente conducta que

como hijo llevaría. Ante tal respuesta, cabe cuestionarse ¿por qué un padre romano podría resistirse a que su hijo fuese filósofo? La respuesta más inmediata está en la apariencia que los filósofos tenían. La manera en que un filósofo se hacía visible en la sociedad romana era indudablemente su atuendo. El cual, no obstante, llegó encubrir los vicios de los individuos. Razón por la cual Musonio Rufo y Epícteto (a su manera también Luciano, particularmente en su denuncia de Peregrino) siempre están atentos para prevenir a sus alumnos de que la filosofía no está en los vestidos, sino en su principio rector (*hegemónikon*). Le advierte en ese sentido a su estudiante que, aunque su padre trate de impedir a toda costa que se dedique a la filosofía encerrándolo, no hay manera de impedirle ser filósofo:

[...] tu padre te apartará de ella y te mantendrá encerrado para que no filosofes. Tal vez haga eso, pero no te apartará de filosofar si tu no quieres, pues no filosofamos con la mano, con el pie ni con el resto del cuerpo, sino con el alma, y de ella, con una pequeña parte que llamamos discernimiento (*diánoia*). La divinidad lo asentó en lo más seguro, de manera que no fuera invisible e inasible y autónomo y libre, fuera de toda constricción [...] Y al hacer eso ya estarías filosofando y no necesitarás en absoluto ni envolverte en un manto viejo ni andar por ahí sin túnica ni dejarte crecer el pelo ni destacarte del común de la mayoría. (Musonio Rufo, *Diss.*, XVI, 88. 1).

El atuendo que el filósofo lleva es notorio porque estamos ante un mundo en el que la ostentación y el lujo se han convertido en una forma de destacar socialmente. En un horizonte en el que si bien los linajes y los estamentos son importantes porque aseguran la posición social, la apertura a la movilidad posibilitaba el ascenso de quienes conseguían cierta riqueza o participación política, posición que los padres buscaban para sí o para sus hijos.

Observando con mayor atención esta diatriba, destacan dos cuestiones. Por un lado, la influencia de la voluntad del padre en la vida de los hijos, cuya importancia fue tal, que impregna la literatura de este tiempo. Por otro lado, la manera en que los dogmas se incrustan en la vida cotidiana. En este caso se trata del tema estoico de la *homología*, postulado por Zenón, cuyas implicaciones en la física y la lógica son desarrolladas por Crisipo. En el texto de Musonio, se presenta en el siguiente pasaje:

El que hace lo que quiere su padre y sigue el designio de su padre está obedeciendo a su padre, creo. El que hace lo que debe y lo que es mejor está siguiendo el designio de su padre. ¿Qué en qué sentido? En que todos los padres tienen, sin duda, buenas intenciones para con sus hijos y, al tener buenas intenciones para con ellos, quieren que hagan lo que han de hacer y lo que les conviene [...] Quien quiera obedecer a sus padres en cada cosa de las que hace conviene que mire sólo esto: si lo que va a hacer es bueno y conveniente y nada más. Porque si fuera así al punto podríamos decir que el que obra así está obedeciendo a sus padres. (Musonio Rufo, *Diss.*, XVI, 84. 5-10).

La cuestión implícita en el pasaje es la capacidad de discernimiento (*diánoia*) presente al hacer las elecciones. En ese rubro, la filosofía estoica se empeña en comprender ¿qué es lo que se debe desear?, en función de lo cual la razón se ejercita en la diferenciación de las percepciones de lo que el mundo es, sus cualidades físicas y sus conexiones lógicas. Así, los deseos se adecuan al orden universal: el desear correcto, finalmente, implica saber que se habita el mejor de los mundos posibles y que las cosas son tal como deben ser. De esta suerte, seguir los designios de Zeus implica observar la naturaleza causal que está presente en el devenir del mundo. La voluntad particular ha de armonizarse con todo el conjunto en función de su capacidad de comprenderlo y aceptarlo.

Si los padres desean lo correcto para sus hijos, sus voluntades deben sintonizarse con el orden universal. Evidentemente esa aseveración entraña un riesgo, la invitación a una subversión respecto al orden de la *domus*. Musonio trata la cuestión con cierta cautela, pues muestra también que el hijo filósofo trae a su padre también grandes ventajas. De tal suerte que puede convencerlo, por la palabra o por los actos, de la conveniencia de la filosofía. Pero incluso si no consigue convencerle, debe caer en la cuenta de que tiene una obligación mayor respecto al orden universal. Obedecer a Dios antes que al hombre, usando sus propios términos, implica llegar convertirse en hombre bueno, incluso contra las convenciones sociales más patentes:

Así pues, muchacho, si aunque seas como vas a ser y filosofes con toda sinceridad no vas atrayendo a tu padre ni le vas convenciendo de que cambie de opinión y te permita hacer esto, considera lo siguiente: tu padre te impide filosofar; pero el padre común de todos los hom-

bres y los dioses, Zeus, te lo manda y te anima a ello. Y es mandato y ley suya que el hombre sea justo, bueno, bienhechor, sensato, magnánimo, que esté por encima de los trabajos, por encima de los placeres, limpio de toda envidia y de toda perfidia. (Musonio Rufo, *Diss.*, XVI, 86. 15).

No debemos perder de vista que la filosofía estoica no recomendaba el alejamiento de los negocios públicos, más bien reforzaba el ánimo para enfrentar las vicisitudes que cualquier ocupación puede traer, por ello no fue obstáculo para el desempeño de la vida pública, como se observa en Séneca y Marco Aurelio. En su caso, la enseñanza adoptada, tanto por su posición privilegiada como por comprender que la importancia de los dogmas está en vivirlos, la filosofía aprendida en su juventud, les acompañó durante su madurez, pero se debe señalar que el momento crucial en que la expresaron textualmente tuvo lugar hacia el final de sus vidas.

Conclusión

Una de las características observables de la modernidad “emancipadora” es la neurosis de los sujetos que la habitan. El lugar que la historia nos ha asignado en la formación de conocimientos, supone un bagaje intelectual tan amplio que una sola vida no podría abarcarlo. Y se le ha asignado al individuo particular la tarea de “elegir”, frente a ese bagaje amplísimo, el lugar en el que se va a posicionar para recibir y pasar la “antorcha del conocimiento”. En buena medida en eso consiste la educación. Sin embargo, de frente a ese aspecto que parece hacer efectiva la libertad del individuo —su capacidad de elección—, media el omnipresente mandato de la productividad y el conocimiento útil, la posición en la cadena productiva que debe tomar y que seguramente, lo va a borrar.

No queremos afirmar aquí, aunque puede suceder, que la filosofía cure las heridas que el individuo contemporáneo adquiere al enfrentarse en la vida profesional. Lo que deseamos sostener, es que sea cual sea el proceso de especialización que los sujetos elijan, el conocimiento a adquirir no sólo ha de fortalecer su saber hacer, sino que al cobrar cuenta del lugar que tienen en su mundo, al ocuparse incluso, del conocimiento humano, no están llevando una tarea menor, ni un asunto que se agote en el presente. Participan en la conformación orgánica de un saber que transforma al mundo, y les transforma a sí mismos. Cobrar con-

ciencia de ese proceso y el lugar que ocupan en él, es uno de esos recursos espirituales que puede les puede fortalecer.

Referencias bibliográficas

- Elias, Norbert (1987). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península
- Foucault, Michel (2001). “À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours”, en *Dits et écrits II*. Paris: Gallimard.
- Freire, Paulo (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- _____ (1999). *Historia de la sexualidad 2*. México: Siglo XXI.
- Han, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Jaeger, W., (1987) *Paideia*, F.C.E, México.
- Kramer, Samuel Noah (1985). *La Historia empieza en Sumer*, Barcelona: Orbis.
- Musonio Rufo, *Disertaciones. Fragmentos morales*, introducción, traducción y notas de Paloma Ortiz García, Gredos, Madrid, 1995.
- Platón, *Diálogos I. Apología, Critón, Eutrifón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias menor, Hipias mayor, Laques, Protágoras*, introducción general de Francisco Lisi, traducción y notas de J. Calonge Ruiz. E. Lledó Íñigo, C. García Gual, Gredos, Madrid, 2000.
- Sennett, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- _____, (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Solnit, Rebecca (2015). *Wanderlust. Una historia del caminar*. Santiago de Chile: Hueders.

Educación y filosofía: entre la formalidad y la informalidad

Omar Torres Ibarra

Resumen

Este artículo es una visión crítica del nuevo sistema educativo en México. Se enfoca principalmente en dos conceptos: “modelar” y “la escuela como comunidad de aprendizaje”. La propuesta del nuevo enfoque educativo es comprometer a maestros y estudiantes en un proceso de “aprender a aprender” que se apoya en la gestión de autoridades educativas. Este artículo afirma que la reforma educativa pone la responsabilidad de la mejora en la educación en los maestros y a la escuela. Sin embargo, el mejor ambiente de aprendizaje para estimular el aprendizaje es el país entero y los mejores agentes educativos que deben modelar actitudes, habilidades y valores son los líderes políticos. Si el país y los políticos proveen de un ambiente de corrupción y de un pobre estado de derecho ninguna política educativa, así como los esfuerzos de los profesores no tendrán buenos resultados. Por ello la filosofía juega un importante papel en este nuevo enfoque educativo. Las autoridades educativas deben desarrollar un pensamiento crítico para encontrar qué enfoque es más apropiado para este país tomando en consideración su contexto político, social y económico.

Palabras clave. Gestión, modelar, comunidades de aprendizaje, pensamiento crítico, enfoque educativo, aprender a aprender.

En un país que se quiere construir a golpe de palabras y no de hechos en el que la sofística y la retórica demagógica predominan y no la filosofía. Encontraremos que la realidad no se ha de corresponder con el discurso. Esta situación se agudiza más aún cuando las políticas públicas se sustentan en ideologías colonialistas ajenas al estado de cosas de una nación como la nuestra. En este tenor el discurso pretende ser el fundamento óntico de la realidad de tal modo que el espíritu de un país permanece en el nivel de lo meramente subjetivo y esto gracias al incesante martilleo propagandístico de los aparatos ideológicos del estado cuya función es hacer de las sombras la realidad objetiva. El discurso no es sinónimo de aquello que pregona. No es una ocurrencia infundada la sentencia del intelectual mexicano Lucas

Alamán cuando afirmó en el siglo XIX que “como nación México era un aborto” (Fernando, 1987). Las palabras carentes de una historia propia no pueden dar por sí mismas forma a las cosas. Ya sea que el vulgo en su mayoría o por medio del aparato propagandístico y en sí por la fuerza del Estado se afirme que un jumento es un caballo éste no lo será. Las instituciones e identidades gubernamentales no escapan a esta metáfora. Parafraseando al intelectual conservador decimonónico y con base en el sustrato discursivo en el que se pretende fundamentar la realidad mexicana podemos afirmar que la reforma educativa como proyecto nacional es un aborto.

En el marco de la nueva reforma educativa, la filosofía, como asignatura, se ha visto envuelta en una lucha por sobrevivir. Originalmente la filosofía fue la madre de todas las ciencias, fue la madre de todas las inquietudes, sus preguntas fundamentales y originarias no han perdido vigencia ¿quién soy? ¿de dónde venimos? ¿cuál es el origen de este mundo? Son preguntas que han dado origen a disciplinas como la ontología y la epistemología, entre otras muchas más. La filosofía a través de sus diversas disciplinas ha jugado un papel importante para que el ser humano comprenda su papel en este mundo y a entender objetivamente al mundo mismo.

Las políticas educativas en México y en sí la llamada Reforma educativa ha llevado a la filosofía a un escenario ontológico y epistemológico en el que debe fungir como juez y parte acerca de su papel, ahora es la filosofía la que tiene que verse en un espejo y preguntarse por su sentido y la necesidad de su existencia. Lo anterior nos conduce a aberraciones como el preguntarse si vale la pena tener inquietudes y preguntarnos por nuestro papel y por lo que ocurre en este cambiante mundo. Más aún, la reforma educativa tiene como una de sus metas inculcar en el estudiante el pensamiento crítico e incentivar su capacidad reflexiva pero cómo se pretendía lograr tal meta relegando la filosofía a un segundo plano. La prescripción délfica *conócete a ti mismo* (γνῶθι σεαυτόν-*gnothi seauton*) aplica a la filosofía misma por cuenta y cargo de la reforma educativa.

El sistema educativo no escapa a la sentencia con la que inicia este texto. Es decir, es mero y huero un discurso que parece no empatar con la realidad. Se pretende pues, exponer y dar a conocer una entidad por lo que no es mediante un acto discursivo sin correlato ontológico. Por inicio de cuentas, la Reforma Educativa no es tal cosa, sino una reforma

laboral. Hoy los nuevos docentes que ingresan al sistema Nacional de Bachillerato (SNB) mediante un examen de ingreso presentado ante la Secretaría de Educación Pública) SEP están obligados si quieren permanecer en el sistema a presentar un examen de ingreso cada año, lo que quiere decir que no tienen estabilidad laboral y no tienen la posibilidad de generar antigüedad ni derechos laborales; los profesores que no tienen tiempo completo sólo pueden obtener más horas frente a grupo, únicamente si obtienen un resultado al menos bueno en un examen llamado de *permanencia*; quienes, por su parte tienen tiempo completo, al obtener una calificación buena no son incentivados de ninguna manera, el estímulo es tan sólo tener seguridad laboral por cuatro años más.

De este modo las escuelas adheridas a la reforma educativa han perdido su autonomía de gestión en lo tocante a la contratación, formación y evaluación, conceptos que en la nueva lógica del discurso educativo se tornaron en conceptos como: *reclutamiento*, *desarrollo* y *motivación* del personal docente, como se puede cotejar en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Artículo 3°, inciso A de la fracción II, 2014). Hay, pues, en la reforma más elementos indicativos de que la verdadera pretensión es generar una incertidumbre laboral en la planta docente que medidas que impacten en el ánimo y deseo por aprender entre el alumnado.

Hoy se habla de que nuestro país es uno de carácter democrático, pues así está prescrito en nuestra Carta Magna. Sin embargo, la realidad es otra. El discurso democrático choca con la realidad. En los años setenta, contrario al discurso actual, el sistema educativo y la educación eran mucho más democráticos que en la actualidad, de hecho, en las escuelas públicas de todos los niveles habíamos niños y adolescentes de todos los estratos, en las aulas cohabitaban alumnos de todas las clases sociales, pobres, clase media y alta. La cobertura educativa, pues, abarcaba a todos los niveles sociales, los maestros rurales daban clases en zonas inhóspitas. Es cierto, el sistema educativo era insuficiente puesto que había zonas que no contaban con una escuela y el traslado a la más próxima implicaba horas de camino, como consecuencia de ello los niños y jóvenes optaban por permanecer en sus comunidades para mejor dedicarse al trabajo y esta es la razón por la cual el analfabetismo era mayor, pero no por culpa de un docente mal preparado o por una escuela provista de una pobre infraestructura, sino simplemente por la ausencia de la escuela y el maestro.

A partir de la creación de la SEP en 1921 y gracias a los diversos planes nacionales de educación impulsados por grandes maestros como José Vasconcelos o Jaime Torres Bodet se ha logrado abatir los índices de analfabetismo de un 70% a un 5% en la actualidad. Esto quiere decir que los proyectos educativos que hubo a partir de los años veinte del siglo pasado hasta las postrimerías del mismo tuvieron resultados importantes, entre ellos disminuir la tasa de analfabetismo de un 70% a un 5% en los últimos 80 años o el ampliar la cobertura educativa básica a casi un 100%. Esto anterior lo reconoce la SEP cuando expone que: “A lo largo del siglo XX el sistema educativo hizo realidad su utopía fundacional que era llevar un maestro y una escuela hasta el último rincón del país” (Modelo Educativo, 2016,)

Con la proliferación de escuelas particulares la democracia en el sistema educativo nacional terminó y con ello la calidad y calidez que había se extinguieron. La deserción es notable, el aprovechamiento académico es notablemente deficiente. De acuerdo a datos que se muestran en el nuevo modelo educativo la tasa de deserción en la EMS es de un poco más del 10% en el primer año y el índice de egreso es de poco menos del 70% mientras que en primaria y secundaria el nivel de egreso está por encima del 90%. ¿Cuál es la situación en este punto? La educación es un tema multifactorial y las autoridades pese a que lo reconocen no actúan en consecuencia, el centro está en el aula, en el profesor específicamente, en él recae el principal peso y responsabilidad de la educación y formación del alumno. Se le piden mejores resultados y una mayor preparación. Particularmente en este último punto, podemos afirmar que hoy la planta docente está mejor preparada que antes.

A partir de los años veinte cuando la SEP tuvo la política educativa de ampliar la cobertura educativa para disminuir el índice de analfabetismo hizo de quienes sabían leer y escribir maestros. Ese era el único requisito y con ello bastaba para estar en un aula frente a grupo. Hoy los normalistas tienen grado de licenciatura, ya no ingresan a la Normal después de egresar de la secundaria. En el caso particular del Colegio de Bachilleres perteneciente al subsistema de Educación Media Superior, en el área metropolitana de la Ciudad de México, contaba en los setenta con una plantilla de profesores que en su gran mayoría no estaban titulados.

De hecho, en mi experiencia personal, cuando ingresé, en el 2003, a la Academia de filosofía del Colegio de Bachilleres había diez profesores de los cuales solamente tres con-

taban con título universitario en licenciatura, catorce años después el índice de titulados, impartiendo clase en la Academia, se ha invertido de tal modo que únicamente tres de doce profesores no cuentan con título universitario, además de que el 80% de los docentes de la academia está diplomado o certificado en Competencias en la Educación Media Superior, y el 20% de los docentes cuenta con maestría. Aquí cabe cuestionarse ¿qué beneficios y ventajas les ha significado a los docentes estar mejor preparados que antes?

El nuevo modelo educativo ha generado una nueva lógica discursiva creando un nuevo lenguaje que pretende transformar una realidad en algo que llamaría una “posrealidad”. En él se habla de competencias genéricas y disciplinares, de nuevas prácticas pedagógicas, de liberar al docente de la carga y trabajo burocrático, de preparar a los niños y niñas para el futuro, dar a los adolescentes las herramientas necesarias y las habilidades, actitudes valores y conocimientos indispensables para enfrentar los retos en este mundo globalizado que representa un “cambio de era” plagada de constantes y vertiginosos cambios que obligan a los jóvenes a desarrollar habilidades metacognitivas entendidas como la habilidad de aprender a aprender en un contexto de formación continua. Así pues, la reforma educativa actual supone mejorar la conectividad digital, así como la infraestructura escolar y preparar constantemente a los docentes; habla de una profesionalización del docente y del servicio profesional de carrera, el discurso de tal reforma incluye términos como “modelar” y de “comunidades de aprendizaje”.

Todo lo anterior parece razonable y bien intencionado, sin embargo, los resultados que se esperan no dependen en ninguna medida de tales intenciones y consideraciones. El dar herramientas útiles a los estudiantes implica proveerles de “aprendizajes significativos” vinculados al contexto de los educandos. Un breve vistazo al panorama nacional dará cuenta de varios factores que inciden en la pérdida de sentido que los estudiantes tienen por apropiarse de nuevos conocimientos y ello porque la realidad teórica que enfrentan en el aula no empata con la realidad que viven fuera del ámbito escolar. No cabe duda que las autoridades educativas le han puesto nombres nuevos a las cosas viejas.

La formación y preparación del docente ha sido constante a lo largo de la historia del sistema educativo mexicano; las prácticas pedagógicas se han innovado constantemente, el profesor es quien ha inculcado a sus alumnos desde siempre el amor a la patria y ha procurado fomentar los valores cívicos en el estudiante y en muchas ocasiones es el maestro

que con su ejemplo promueve los valores, incentiva y estimula a sus pupilos para estudiar y prepararse para la vida y los retos que ella representa. Negar lo anterior es una falacia y un contra sentido.

Es preciso, como lo señala las autoridades educativas, mejorar la infraestructura escolar, pero esta medida no se traducirá en buenos resultados en la medida que el contexto del estudiante sirva de apoyo para reforzar los conocimientos adquiridos en el aula. La infraestructura creada durante el siglo pasado era suficiente, eficiente y más efectiva que aquella con la que se cuenta actualmente. Para muestra un botón, no había niño o niña que en segundo año de primaria no supiera leer, había reprobados. Hoy hay egresados de educación básica que no saben leer. Además, la actividad cognitiva del estudiantado era más activa que en la actualidad. Si bien es cierto que el nivel educativo ha aumentado notablemente, particularmente de 1950 a la fecha, periodo en el cual se logró pasar de 2.4 a 9.2 años de educación, la realidad es que a pesar de este importante logro no ha significado una mejora en la calidad de vida de los mexicanos.

Hoy vivimos una terrible crisis en los valores, hoy hay más inseguridad, más injusticia, una mayor y además inmensa brecha entre pobres y ricos que no tiene precedente en la historia. Nunca antes la desigualdad había sido tan desagradablemente notoria. En la actualidad el 1% es poseedor del 10% del producto interno bruto nacional (PIB) un 10% posee el 40% de la riqueza del país y el 50% del PIB nacional se reparte entre el 90% de los mexicanos. De este modo cabe el cuestionarse ¿qué ha ganado el mexicano al tener un mayor grado de educación? Más aún ¿qué sentido tiene para el estudiante obtener el certificado de bachillerato? si sus expectativas de entrar al mundo laboral se ubican en un buen porcentaje en la economía informal.

De hecho, el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) destaca que 57 de cada 100 personas en edad laboral trabajan en la economía informal. Esto quiere decir que treinta millones de mexicanos viven dentro de los márgenes de esta economía la cual no precisa de que sus empleados cuenten con un certificado de estudios. Esto es un factor que incide en los índices de permanencia y aprovechamiento académico de los estudiantes. Por otro lado, pero en el mismo sentido, la educación informal está incidiendo más en el estudiante que la misma educación formal.

En este sentido encontramos que la SEP no se pronuncia ante la difusión de programas televisivos que deforman el lenguaje y son ejemplos de actitudes y hábitos que no deben ser seguidos por la niñez y juventud que son verdaderamente vulnerables frente a los contenidos en los medios masivos de comunicación. La labor docente es destruida en cuestión de minutos por un programa televisivo. Más aún el Secretario de Educación Pública nunca se ha manifestado tachando y reprobando a los funcionarios y servidores públicos que han incurrido en deplorables y desdeñables actos de corrupción. Es la élite gubernamental que debe fungir como “modeladores” y que se erijan como agentes formales de la educación. Debe ser el país y su realidad quien tome el verdadero papel de una “comunidad de aprendizaje” que den sentido y dirección a la educación de nuestros educandos. Debe ser el Secretario de Educación Pública quien asuma el papel propio de un gran maestro nacional y de liderazgo magisterial. Que no sea ya un problema para el docente enseñar a los estudiantes valores, actitudes y el amor a la patria si sus pupilos ven una realidad plagada de ejemplos de corrupción y deslealtad a la patria.

La propuesta aquí es que el nuevo modelo educativo agregue un capítulo señalando que los funcionarios y servidores públicos, principalmente, de primer nivel, así como quienes integran los poderes legislativos a nivel federal y estatal quienes con su comportamiento, desempeño, habilidades, actitudes y competencias sean los principales responsables de modelar la educación, cultura e idiosincrasia del mexicano. Son ellos quienes con su ejemplo de vida personal y de desempeño en el servicio público los responsables de dar sentido a la educación en los términos y objetivos que la reforma educativa señala. Lo que las niñas y niños, así como los adolescentes ven en los políticos, funcionarios y servidores públicos deben ser hechos que empaten con lo aprendido en el aula y que no se pretenda hacer coincidir los contenidos de los programas de estudio con realidades ficticias. Que no sea la informalidad y la corrupción el ambiente educativo en nuestro país.

Nuestro país es un país de discursos y no de hechos, hay que invertir esta situación. Es cierto que el discurso convence, pero el ejemplo arrastra, de modo que sobran las palabras, están por demás los discursos, son las obras y los hechos los que deben hablar por sí mismos.

Referencias bibliográficas

Del Paso Fernando, *Noticias del Imperio*, Madrid: Mondadori, 1987.

Foucault, Michel, *Tecnologías del yo*, Tr. Mercedes Allende Salazar. Introducción por Miguel Morey. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

Artículo 39 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Véase también inciso A de la fracción II artículo 3 de la Carta Magna.

Sitios web:

www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_12_08.pdf

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf

La filosofía de la educación y su vinculación con la práctica pedagógica

María de los Ángeles Medina Vázquez

Resumen

La presente investigación es un acercamiento a las concepciones elementales de la *filosofía de la educación* como disciplina y saber crítico indispensable en la formación humana, al igual que en el desarrollo especializado del proceso educativo a nivel nacional e internacional para el enriquecimiento de la cultura y la prosperidad social. Se toma como principal apoyo teórico y bibliográfico las afirmaciones de Octavi Fullat Genis, destacado filósofo y pedagogo contemporáneo, que ha publicado valiosas aportaciones sobre al tema que nos ocupa en el presente estudio. En su libro, *Filosofía de la educación: concepto y límites* (Fullat, 1987), sostiene que la filosofía de la educación es un “saber globalizador comprensivo y crítico, de los procesos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos”.... Un concepto analítico que surge como disciplina globalizadora de lo educativo, y parte de la idea central de la educación como actividad primordial de toda sociedad. De acuerdo con los razonamientos de Fullat, éste ensayo retoma la direccionalidad de sus aseveraciones hasta concretar los objetivos de la filosofía de la educación para llegar a su vinculación con la práctica pedagógica y educacional en la realidad.

Objetivo general: Breve estudio analítico y reflexivo de aspectos fundamentales en la realidad educativa, comprensión y profesionalización del campo pedagógico.

Palabras clave. Filosofía, educación, pedagogía.

Introducción

En la siguiente investigación, se presentan los antecedentes de la filosofía educativa, la definición de las principales conceptualizaciones que nos conciernen, puramente como una recapitulación documental, *Filosofía, Educación, Pedagogía*. Y se desarrolla el estudio de los objetivos filosóficos fundamentales en la acción educativa: la *filosofía de la educación*.

El metalenguaje y la epistemología son definidos para comprender su importancia trascendental en la formulación de los saberes pedagógicos que han trascendido desde tiempos remotos, hasta nuestros días, en la cosmovisión antropológica y axiológica, de toda existencia cultural. Es decir, en toda visión del mundo (imagen o figura general de la existencia) que se forman en una época determinada.

Finalmente se enuncian las conclusiones de este trabajo.

Filosofía

Retomando su origen etimológico: (del latín *philosophia*, y este del griego antiguo φιλοσοφία, **filosofía** es «amor por la sabiduría, o amor por el saber».

Es el intento del espíritu humano de establecer una concepción racional del universo mediante la autorreflexión sobre sus propias funciones valorativas, teóricas y prácticas. Su propedéutica es larga y difícil. Tradicionalmente se ha dividido en lógica; metafísica general u ontología; metafísica especial o cosmología; epistemología o teoría del conocimiento; psicología, teodicea y ética (esta en sus dos aspectos teórico y práctico). (Wikipedia)

Históricamente, los griegos fueron los que empezaron a delimitar lo que sería el objeto de la filosofía. Primero Sócrates, y después sus discípulos, Aristóteles y Platón, superaron los soportes míticos de que se había valido el hombre para explicar el mundo y determinar que no puede haber ciencia de lo particular sino solo de lo general. De esta forma, para la **filosofía clásica**, lo general constituyó el objeto exclusivo de la filosofía y de la ciencia. Ambas estuvieron estrechamente unidas hasta que la **filosofía escolástica** planteó el problema de la realidad de lo general o de los universales. Fue el primer paso para separar filosofía y ciencia y con ello una nueva forma de replantearse los problemas filosóficos.

Descartes, que aparece como creador de las ciencias nuevas, es a la vez el punto de partida de las corrientes modernas de la filosofía. Los sistemas aparecidos desde entonces pueden resumirse en torno de algunos nombres. De Descartes como iniciador del nuevo **racionalismo**, se derivó el **panteísmo absoluto** de Spinoza. Locke, el empirista, dio paso a la filosofía de Hume, que reapareció en el **pragmatismo** estadounidense representado por Berkeley.

Kant, que con su razón crítica polariza la filosofía hacia el problema del conocimiento, es a la vez padre del **idealismo** que desarrollan Fichte, Schelling y Hegel, y de la epistemo-

logía actuales. Comte, que reduce la **filosofía a los límites de la ciencia positiva**, negando el carácter científico a los problemas no comprendidos en ella.

Y, por último, los sistemas variadísimos, y muy fecundos, que pretenden hallar en lo fugaz, en lo vivido, materialmente o en lo más íntimo del espíritu, las realidades más profundas y absolutas. Entre otros, el bergsonismo, la fenomenología de Husserl y el **existencialismo** de Heidegger, junto con corrientes como el **marxismo** y el **estructuralismo** (Manual de la Lengua Española. 2007 Larousse)

Así llegamos a las diversas acepciones de la Filosofía con mayor recurrencia:

- 1 Conjunto de razonamientos sobre la esencia, las propiedades, las causas y los efectos de las cosas naturales, especialmente sobre el ser humano y el universo: *la filosofía griega se considera la base del pensamiento occidental.*
- 2 Sistema filosófico o conjunto de los razonamientos expuestos por un pensador: *la filosofía de Platón; la filosofía kantiana.*
- 3 Forma de pensar o de entender la vida, el mundo o un asunto concreto: *su filosofía era trabajar y dejar trabajar para vivir tranquilo.*
- 4 Conjunto de los principios y las ideas básicas de una ciencia o actividad determinada: *la filosofía del derecho es fundamental para la redacción de leyes.*
- 5 Fortaleza, serenidad y ánimo para soportar situaciones o acontecimientos desagradables: *tomarse las cosas con filosofía.*

Para el propósito de este trabajo, aplicaremos la siguiente definición que considero la más concreta y oportuna:

“La filosofía es la disciplina del conocimiento humano que tiene como razón de ser el ayudarnos a conocer la verdad, y la verdad es la realidad de las cosas, es la identificación existente entre los conceptos o pensamientos que tenemos y los seres existentes (los objetos o sus esencias). Entre más conocemos la verdad, somos más libres, puesto que nuestra voluntad se mueve a realizar aquello que el entendimiento le propone como válido, y en la medida que se realiza se va alcanzando una plenitud de existencia” (Manuel Silva Sánchez, *Introducción del temario para la asignatura de filosofía de la educación*, 2013:1).

Educación

Al consultar diferentes definiciones del término *educación*, encontramos tres significados generales de la palabra, manejados por Jaume Sarramona en su libro: *Fundamentos de educación*.

- La educación como una institución social: Sistema educativo.
- La educación como resultado o producto de una acción.
- La educación como proceso que relaciona de forma prevista o imprevista a dos o más seres humanos en una situación de intercambio y de mutuas influencias.

Emilio Durkheim introduce la dimensión social en su definición de educación como:

“...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por el otro, el medio especial al cual está particularmente destinado.” (Ibarrola, 1985: 24)

Para Durkheim la educación no es otra cosa que un entrenamiento para la vida adulta, en una sociedad determinada por ciertas normas, valores, instituciones, sistemas económicos, etc., reglas establecidas que la nueva generación deber aprender para convivir en sociedad.

En esta definición se tiene *un qué* y *un para qué*. Se trata de la acción de una generación adulta sobre una joven (el qué), en esa acción se proporciona a los receptores *un algo*: un conjunto de elementos, que Durkheim considera logros humanos, resultado de las experiencias del hombre que son conservados y transmitidos a las nuevas generaciones a través de la educación por una entidad que las trasciende a todas: la sociedad.

Es decir, lo que se transmite a través de la educación es la cultura de una sociedad, de un contexto y momento histórico determinado.

Esta transmisión pretende crear en los receptores una serie de características que la sociedad y los grupos particulares consideran que deben tener sus miembros. Y aquí se encuentra el *para qué*: para adaptar a los individuos a su medio social.

La socialización es uno de los aspectos centrales de la educación, significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana, que el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre” (Sarramona, 1991: 32)

Sarramona introduce un elemento novedoso: el desarrollo del individuo como persona, y habla de su perfeccionamiento y de alcanzar las *metas del hombre* y, por tanto, se trata de un proceso inacabado que dura hasta la muerte del ser humano.

Esta labor de desarrollo individual que debe tener la educación ha de dirigirse a todos los aspectos humanos de forma integral: su creatividad, su sentido crítico, su capacidad de abstracción, sus valores... no sólo para beneficio individual, sino también para contribuir al mejoramiento y evolución de su sociedad con la transformación o creación de nuevos contenidos culturales.

Se trata, pues, de una adaptación que debe incluir no sólo hábitos, valores, actitudes y comportamientos socialmente aceptados, sino también las habilidades y conocimientos para el desempeño futuro de un trabajo en la sociedad.

La cultura humana es la forma de ser de una sociedad y es el elemento que garantiza la supervivencia y desarrollo de sus miembros, pero para ello hace falta que sus integrantes la adquieran, la enriquezcan y la reproduzcan.

La sociedad debe, además, garantizar el desarrollo de los individuos para beneficio propio y de su sociedad, con el fin de aceptar los aspectos favorables (fortalezas) que ella le ofrece, pero igualmente reconocer sus fallos y debilidades para poder trabajar activamente en modificarlos.

Se premia la idea de que el objetivo último de la educación es la formación de la persona humana y el bien de la sociedad de la que es miembro.

Así la educación es el mecanismo a través del cual la sociedad transmite a sus miembros la cultura que le caracteriza, para asegurar su continuidad y adaptación. Esta transmisión debe permitir el desarrollo de la capacidad creativa y reflexiva del hombre como parte de su crecimiento personal y darle la oportunidad de contribuir a la evolución de su cultura y su sociedad.

Pedagogía

Originalmente, la Pedagogía -que en la tradición académica germana incluye temas tanto prácticos, metodológicos como teóricos y filosóficos- expone *qué es el hombre* desde el proceso educativo, para dirigir la acción educativa; se trata de un planteamiento científico normativo de la pedagogía antropológica (Bernal, 2006).

Con el paso del tiempo, la Pedagogía alcanzó un mayor nivel de especialización y complejidad al adoptar la metodología propia de las ciencias experimentales, con las que ha ido estableciendo vínculos cada vez más estrechos. Así, los pedagogos se interesaron progresivamente por conocer e incorporar a su ámbito los métodos y resultados de la Psicología, Biología, Sociología, Economía, etcétera. De esta manera, la Pedagogía se identificó con el “estudio científico de la educación” ampliándose para albergar todos los saberes que empezaron entonces a llamarse “Ciencias de la Educación”. Esto supuso simultáneamente un parcelamiento del estudio del fenómeno educativo, favoreciendo el desarrollo diferenciado y autónomo de diferentes áreas: Didáctica, Pedagogía Social, entre otras.

Sin embargo como las Ciencias de la Educación remiten un mismo fenómeno, se echaba de menos una sistematización y visión de conjunto que permitiera comprender, interpretar, describir, explicar, predecir, justificar, las múltiples circunstancias que concurren en el proceso educativo. Por eso se volvió nuevamente la mirada hacia la Pedagogía, como “ciencia que aporta la fundamentación teórica, tecnológica y axiológica, dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación” (García, 2011:251 en Bernal, 2006).

Pero, paradójicamente, la denominación “Pedagogía” perdió su carga “científica” y se dividió en otras dos disciplinas —*Teoría y filosofía de la educación*—, conviviendo con ellas sin una delimitación clara de sus fronteras.

Para otros autores la pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio a la formación y a la educación como fenómeno socio-cultural y específicamente humano.

La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las mediciones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto.

Es fundamentalmente filosófica y su objeto de estudio es la formación, es decir, en palabras de Hegel, de aquel proceso en el que el sujeto pasa de una conciencia *en sí*, a una

conciencia *para sí*, y en donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como el constructor y transformador de éste.

De la filosofía tradicional a la filosofía de la educación

La filosofía tradicional consistía en dar una explicación comprensiva y racional de la naturaleza de la realidad, del lugar del hombre en el esquema de las cosas y tratar asuntos como la existencia de Dios, la inmortalidad del alma y el propósito del universo; es decir, era concebida como la “metafísica”, (Moore, 1987:6). En donde algunos de sus exponentes fueron Platón, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Hegel, entre otros. Su objetivo no era la resolución de los problemas, sino:

Un modo general de cuestionamiento sobre conceptos y teorías de otras disciplinas [...]. Se preocupa por argumentos y justificaciones de dichas disciplinas, e intenta clarificar los conceptos, probar la coherencia de las teorías y servir al propósito [...] de disolver los problemas que persisten únicamente por confusiones lingüísticas (Moore, 1987:7).

Otra definición de filosofía propuesta por Fullat (1987): “deja al desnudo que el ser humano se halla constantemente enfrentado a obstáculos y a aflicciones que no le dejan en paz”.

Para dicho autor, a la filosofía:

Le incumbe formular interrogantes desde aquella situación de las ciencias en que ya no es legítimable, socialmente, el sentido de la actividad científica desde esta misma actividad. Cuando la legitimación de nuevas teorías científicas ya no es cosa obvia, llega el momento de la filosofía. Cuando los constructos científicos se mudan en coacción, la reflexión filosófica abrirá también la posibilidad de distanciarse de los mismos, proporcionando sentido a la comunicación interhumana (Fullat, 1987:13).

Es decir, la filosofía tiene como propósito ayudar a las ciencias en la conceptualización de sus teorías, para que tengan sentido sin caer en equívocos lingüísticos; y que la teoría se traduzca en prácticas coherentes al campo científico. Mejorando de esta manera la comunicación.

Por otro lado para Wittgenstein (1921, en Fullat, 1987:14) en su *Tractatus logico-philosophicus* define:

El objeto de la filosofía es el esclarecimiento lógico de las ideas. La filosofía no es una doctrina, sino una actividad. Una obra filosófica consta esencialmente de aclaraciones. El resultado de la filosofía no son unos axiomas filosóficos, sino la clarificación de principios.

Así que no es de extrañar que muchas ciencias tengan sus inicios en la filosofía y que sea llamada la “madre de todas las ciencias”, dado que toda disciplina comienza con una interrogante sobre lo que rodea al sujeto que investiga. Y en ese afán por encontrar respuestas, se puede decir que “se hace filosofía”, a la vez que se construye un conocimiento de la realidad (independientemente del enfoque que éste tenga).

Si bien no se puede equiparar un filósofo a un científico, si se puede transitar de uno a otro. Puesto que la filosofía se encuentra en el plano de las ideas, mientras que la ciencia está en el plano de la resolución de problemas (acciones), uno puede elegir el plano en el que se desea estar, sin olvidar que el origen de ambos es hacer una pregunta para que inicie un proceso de reflexión.

La filosofía tradicional consistía en dar una explicación comprensiva y racional de la naturaleza de la realidad, del lugar del hombre en el esquema de las cosas y tratar asuntos como la existencia de Dios, la inmortalidad del alma y el propósito del universo; es decir, era concebida como la “metafísica”, (Moore, 1987:6). En donde algunos de sus exponentes fueron Platón, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Hegel, entre otros. Su objetivo no era la resolución de los problemas, sino:

Un modo general de cuestionamiento sobre conceptos y teorías de otras disciplinas [...]. Se preocupa por argumentos y justificaciones de dichas disciplinas, e intenta clarificar los conceptos, probar la coherencia de las teorías y servir al propósito [...] de disolver los problemas que persisten únicamente por confusiones lingüísticas (Moore, 1987:7).

Otra definición de filosofía propuesta por Fullat (1987): “deja al desnudo que el ser humano se halla constantemente enfrentado a obstáculos y a aflicciones que no le dejan en paz”.

Para dicho autor, a la filosofía:

Le incumbe formular interrogantes desde aquella situación de las ciencias en que ya no es legítimable, socialmente, el sentido de la actividad científica desde esta misma actividad. Cuando la legitimación de nuevas teorías científicas ya no es cosa obvia, llega el momento de la filosofía. Cuando los constructos científicos se mudan en coacción, la reflexión filosófica abrirá también la posibilidad de distanciarse de los mismos, proporcionando sentido a la comunicación interhumana (Fullat, 1987:13).

Es decir, la filosofía tiene como propósito ayudar a las ciencias en la conceptualización de sus teorías, para que tengan sentido sin caer en equívocos lingüísticos; y que la teoría se traduzca en prácticas coherentes al campo científico. Mejorando de esta manera la comunicación.

Por otro lado para Wittgenstein (1921, en Fullat, 1987:14) en su *Tractatus logico-philosophicus* define:

El objeto de la filosofía es el esclarecimiento lógico de las ideas. La filosofía no es una doctrina, sino una actividad. Una obra filosófica consta esencialmente de aclaraciones. El resultado de la filosofía no son unos axiomas filosóficos, sino la clarificación de principios. La filosofía debe clarificar y delimitar netamente las ideas que de otra forma se harían de algún modo grises y borrosas.

Así que no es de extrañar que muchas ciencias tengan sus inicios en la filosofía y que sea llamada la “madre de todas las ciencias”, dado que toda disciplina comienza con una interrogante sobre lo que rodea al sujeto que investiga. Y en ese afán por encontrar respuestas, se puede decir que “se hace filosofía”, a la vez que se construye un conocimiento de la realidad (independientemente del enfoque que éste tenga).

Si bien no se puede equiparar un filósofo a un científico, si se puede transitar de uno a otro. Puesto que la filosofía se encuentra en el plano de las ideas, mientras que la ciencia está en el plano de la resolución de problemas (acciones), uno puede elegir el plano en el que se desea estar, sin olvidar que el origen de ambos es hacer una pregunta para que inicie un proceso de reflexión.

Sin embargo la filosofía ha cambiado su sentido pero no su esencia, de tal modo que actualmente se concibe como “una actividad de “alto rango” que trata asuntos lingüísticos y conceptuales, es decir, trata con los conceptos “mente” y “propósito” más que con las mentes y los propósitos como tales, y con los problemas que surgen de las confusiones lingüísticas o conceptuales. Busca el análisis y la clasificación de conceptos utilizados en otras áreas” (Moore, 1987:7).

Estas áreas mencionadas se dividen en dos grandes rubros: ciencias empírico-naturales y ciencias sociales; donde las primeras tienen como característica que el sujeto y el objeto son independientes en una misma teoría; mientras que en las segundas el sujeto es objeto de la teoría que produce y por lo tanto el sujeto incide sobre los resultados obtenidos (Fullat, 1987:13). Cabe destacar que la Educación se encuentra dentro de las ciencias sociales y por lo tanto la aproximación que la filosofía hará de ella, tendrá una serie de características particulares, que se explicaran en otro apartado más adelante.

Filosofía de la educación: pilar para el proceso educativo

La filosofía de la educación como disciplina académica universitaria tiene una vida relativamente corta (White, 2003 en Amilburu, 2014) aunque desde Sócrates, pensadores que pertenecen a épocas y tradiciones filosóficas muy diversas han formulado “ideas filosóficas acerca de la educación” (Hirst, 1998 en Amilburu, 2014).

Estas “ideas filosóficas sobre temas educativos” que han llegado hasta nuestros días, se pueden agrupar en cuatro grandes tradiciones de pensamiento: la aristotélica –incluyendo en ésta el pensamiento clásico y las aportaciones cristianas—; el racionalismo postcartesiano; la filosofía empirista y el idealismo.

Sin embargo, es hasta el siglo XX que se puede hablar de la filosofía de la educación como “disciplina académica”. Algunos autores señalan a John Dewey (1859-1952) como el primer “filósofo de la educación”, dado que planteó su trabajo como un examen filosófico de los problemas que surgen en el desarrollo de la educación, y no como pensamiento filosófico aplicado a la educación.

Para Dewey (en Amilburu, 2014) “los planteamientos teóricos acerca de lo que hay que hacer en el ámbito educativo deben surgir como respuesta a los problemas que presenta

la propia tarea de educar; y las teorías deben probarse después en la práctica”, como él mismo hizo en la “Escuela Laboratorio”.

Por otro lado, Peters es, otro de los referentes que ha contribuido a edificar la filosofía de la educación en el siglo XX. Reuniendo en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres un importante grupo de académicos entre quienes destacan figuras como Paul Hirst, John Wilson, John White, entre otros. Es así que bajo el impulso y la dirección de Peters se cultivó un estilo nuevo de filosofía de la educación (Cuypers–Martin, 2009 en Amilburu, 2014).

Richard S. Peters estudió Filosofía en las Universidades de Oxford y Londres. En 1962 sucedió a Louis A. Reid en la Cátedra de Filosofía del IOE hasta 1983. Por influjo de G. E. Moore y B. Russell, el Análisis Lógico del Lenguaje (metalenguaje) se convirtió a inicios del siglo XX en el instrumento imprescindible para la clarificación del significado de los conceptos y la justificación de su valor de verdad.

Esta clarificación se realiza reduciendo el concepto a elementos atómicos que son comprobables a través de la experiencia sensible. Posteriormente, el pensamiento del segundo Wittgenstein centró el análisis lógico en el examen del uso que se hace del lenguaje, tanto del lenguaje científico como del ordinario.

Peters se formó en el seno de esta tradición filosófica; de ahí que propusiera la aplicación del análisis lógico del lenguaje ordinario a los enunciados que se emplean en el ámbito de la educación con el fin de clarificar el contenido de los principales conceptos utilizados en este campo como, por ejemplo, motivación, emoción, autonomía, enseñanza, adoctrinamiento, autoridad, aprendizaje, creatividad, curriculum, entre otros y, en primer lugar, el concepto mismo de educación.

Su objetivo principal se orientaba a la clarificación filosófica de conceptos educativos fundamentales o aquellos que, hasta ese momento habían recibido poca atención por parte de los filósofos.

Peters desarrolló su trabajo en cuatro áreas fundamentales (1966 en Amilburu, 2014):

1. El análisis filosófico de los conceptos propios del campo de la educación que pueden ser estudiados también desde la psicología filosófica y la filosofía social.

Lo que más adelante se reconoce como el **metalenguaje del saber pedagógico**.

2. La aplicación de la ética y la filosofía social a los contenidos y procedimientos deseables para la educación.
3. El examen de los esquemas conceptuales que emplean los psicólogos de la educación en el estudio de los procesos educativo.
4. El examen filosófico del contenido y organización del curriculum y otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje.

Estos pioneros de la filosofía de la educación en Gran Bretaña pretendían que la disciplina fuera auténticamente filosófica —y, por lo tanto, reconocida como tal por los demás filósofos—; y así demostrar su relevancia en el proceso de formación del profesorado, de tal forma que se incluyera en los planes de estudio de los futuros profesionales de la educación a nivel nacional.

Aunque en parte lograron estas metas, la filosofía analítica de la educación resultó excesivamente técnica y fría, y no contaba con una antropología definida sobre la que sustentarse.

Es así que: “la filosofía de la educación está relacionada con la filosofía general [...] por sus métodos, más que por sus propósitos” (Moore, 1987:7) y es bajo esta premisa que se puede empezar a hablar de lo que es la filosofía de la educación y sus objetivos.

Por su parte, se fue desarrollando dentro de la antropología diversas teorías, algunas llamadas *teorías antropológicas de la educación*; entre estas se presentan temas en común pero se diferencian en el interés que conceden a algunos aspectos de estas temáticas dentro del gran marco que supone el fenómeno y proceso educativo. Sin embargo, se puede decir que los saberes antropológico-educativos coinciden en el objeto definido como: qué es y cómo es el ser humano educable y el qué y cómo de la educación. En función del método, positivo o filosófico, diferenciando dos tipos de antropología de la educación.

De esta forma la antropología -positiva- de la educación se localiza geográfica y culturalmente en el ámbito anglosajón, mientras que en su faceta filosófica, es el contexto germánico el protagonista. En dicho rubro la antropología -filosófica- de la educación gira en torno a la esencia del ser humano educable y a la esencia de la educación (Bernal, 2006).

La educación es un proceso complejo y es aquí donde comienzan los cuestionamientos e incluso los aprietos, ya que: “los problemas que afloran en la educación [...] son proble-

mas sustanciales reales que provienen de la práctica y es útil pensar en la teoría como un cuerpo de recomendaciones públicas para la práctica” (Moore, 1987). De donde:

“Teoría es, en general, una descripción y una explicación de lo que sucede, ha sucedido o es verosímil que suceda en la esfera de lo empírico” (Fullat, 1987:11), y ella será lo que se analizará en la filosofía de la educación.

En este contexto, la filosofía de la educación puede definirse como la aproximación al mundo de los fenómenos educativos desde una perspectiva filosófica. Se encuadra, por tanto, en el ámbito de la filosofía práctica pues *constituye un saber de la acción, para la acción y desde la acción*. En consecuencia, su fin principal no es tanto la contemplación de la realidad educativa como su mejora (Amilburu, 2010).

A veces, los filósofos de la educación —urgidos por la necesidad de dar respuestas inmediatas a los problemas concretos que plantea la práctica educativa— descuidan la profundidad y el rigor metodológico que requiere una disciplina filosófica, y no hacen propiamente una filosofía de la educación (White 2003 en Amilburu, 2014).

Finalmente hay que hablar del papel que tienen los filósofos de la educación, los cuales se dedican a actividades de “alto rango” (como ya se explicó con anterioridad), pero su interés reside en la claridad conceptual como antecedente de la justificación de la teoría y prácticas educativas. En ese mismo orden de ideas, la necesidad de justificación requiere que realicen un análisis de las diferentes teorías disponibles en educación (Moore, 1978:9).

Asimismo el filósofo “se preocupa por la aceptabilidad de las teorías educativas, y un requisito práctico de cualquier revisión [...] de una teoría es que los términos usados sean lo más claros posible” (Moore, 1978:10). “Es cosa del filósofo, sirviéndose de otros lenguajes, hacerse cargo del *a quien se educa*” (Fullat, 1992:153).

Algunos filósofos de la educación se centran exclusivamente en análisis y cuestiones autorreferenciales sobre la propia disciplina —como cuál es la naturaleza de esta materia, la definición de su estatuto epistemológico, sus vinculaciones con otras ciencias, el lugar que le corresponde en el conjunto de los saberes filosóficos o pedagógicos, etcétera (Haldane, 1989 en Amilburu, 2014)—. Esto supone, en realidad una “reflexión sobre la reflexión acerca de la educación” —una especie de “meta-filosofía de la educación” carente de interés para los educadores— que aleja a la disciplina del ámbito de la práctica educativa real y de

las preocupaciones concretas de sus protagonistas. Se trata, en el mejor de los casos, de una sistematización abstracta sobre temas académicos, sin incidencia en la educación tal y como la experimentan sus protagonistas —padres, profesores y alumnos— en su actividad diaria.

Sin embargo, y a pesar de estas críticas, es comúnmente admitido que existe una filosofía de la educación implícita en las obras de muchos filósofos —desde Platón a Gadamer— que constituye, en algunos de ellos, el núcleo de su pensamiento.

Aun siendo esto verdad, es posible descubrir rasgos recurrentes en la filosofía de la educación que elaboran pensadores que pertenecen a una corriente filosófica determinada (Bigge, 1982 en Amilburu, 2014), y que existe un cierto “aire de familia” en las respuestas que ofrecen a las preguntas fundamentales que se plantea la filosofía de la educación.

La diversificación de las disciplinas académicas obedece a su consideración como áreas de estudio organizadas sistemáticamente; son ámbitos del saber y del hacer que tienen objetos, metodologías y finalidades específicas. Más que conjuntos estáticos de saberes objetivados, las disciplinas son modos de disponer un conjunto de actividades cognoscitivas (Pring, 2004 en Amilburu, 2014).

Podrían resumirse de la siguiente manera (Amilburu, 2012: 118 en Amilburu, 2014):

	Fin de la Educación	¿Cómo se aprende?	¿Cómo se enseña?	¿Qué se enseña?
Realismo clásico	Formar virtudes intelectuales y morales	Disciplina intelectual	Mostrando la verdad y el bien	Verdades fundamentales
Teísmo dualista	Salvación eterna	Demostración racional	Disciplina de la inteligencia	Matemáticas. Lógica
Empirismo	Eficacia	Haciendo, resolviendo problemas	Desde fuera. Estimular	Ciencias naturales
Filosofía analítica	Examinar creencias para ser racionales	Refinando el razonamiento	Enseñar a razonar lógicamente	Proposiciones verificables
Existencialismo	Autorrealización del individuo. Autoconciencia	Cultivando sentimientos	Despertar la responsabilidad personal	Lo que quiera el alumno
Conductismo	Formar patrones intelectuales y de conducta	Estímulo-respuesta y refuerzo	Seleccionar experiencias. Interés	Estudios sociales, experimentos
Cognitivismo	Reconstruir la vida cambiando patrones de pensamiento	Cambio en comportamientos	Suscitar y resolver problemas. Investigar	Constructivismo Aprender a aprender.

Así, la filosofía de la educación se distingue de las demás materias filosóficas y pedagógicas por su objeto de estudio, la metodología que emplea y el fin que se propone alcanzar.

- Su objeto propio es el estudio del fenómeno educativo en toda su amplitud: los agentes, procesos y escenarios donde se desarrolla el binomio enseñanza-aprendizaje.
- Emplea para su elaboración metodologías filosóficas.
- Tiene como fin inmediato la elaboración de un cuerpo de doctrina que facilite a los profesionales de la educación la comprensión del sentido y las implicaciones antropológicas y éticas de su tarea, para mejorar su actividad práctica.

Lleva a cabo una reflexión crítica y sistemática sobre la educación de la que se pueden extraer conclusiones que permitan entender y afrontar mejor los problemas de la práctica educativa.

Peters definió la filosofía de la educación como una familia de investigaciones unidas entre sí por su carácter filosófico y su relevancia en cuestiones educativas; señaló que debía tomar como punto de partida los problemas de la educación, y había de construirse en diálogo fecundo con la ética, la filosofía social y la teoría del conocimiento, entre otros saberes (Peters, 1983 en Amilburu, 2014).

La filosofía de la educación no constituye un campo independiente, como una “reserva acotada” de conocimiento, sino que debe cultivarse en diálogo interdisciplinar con los demás saberes que se ocupan del estudio del ser humano y de la educación. En concreto, se sitúa en la intersección de la antropología, la filosofía de la cultura y las ciencias de la educación cuando éstas tratan de comprender en plenitud al ser humano en cuanto educable, con vistas a iluminar lúcidamente la acción educativa (Amilburu, 2012 en Amilburu, 2014).

Aunque la filosofía de la educación tiene una vida relativamente corta como disciplina académica, constituye un área de conocimiento muy dinámica si se tienen en cuenta las sociedades profesionales, publicaciones y reuniones científicas que se celebran, aunque sea reducido el número de personas que se dedican a su cultivo. Esto se debe en parte a las propias características de la disciplina y también a que se dan recortes presupuestarios llevados

a cabo en casi todas las universidades perjudicando directamente a los departamentos de Humanidades y, de modo especial, a las materias relacionadas con la Filosofía.

Con ello vienen otra serie de precisiones que se deben hacer con respecto a la complejidad de este campo de estudio:

[...]tantas y tan enredadas son las variables que intervienen en el proceso educativo y la primera dificultad con la que se topa coincide con el problema de relacionar acción y pensamiento (Fullat, 1987:6).

En ese sentido Fullat (1987) propone un esquema que intenta explicar cómo está compuesto el proceso educativo a su parecer.

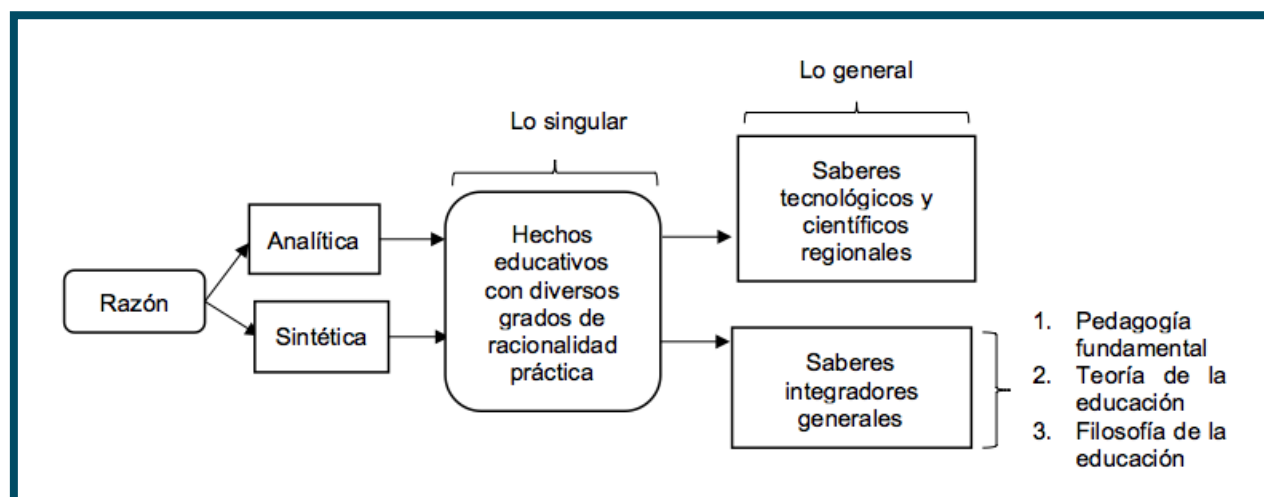


Figura 1. Proceso educativo. Tomado de Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: conceptos y límites. Educar. p. 6

En este esquema se puede observar que Fullat (1987) distingue dos “tipos” de razonamiento, el analítico y el sintético, que si bien ambos son el resultado de hechos educativos, sus producciones serán distintas para el razonamiento

Para el analítico, los saberes serán de carácter tecnológico y científico, mientras que para el razonamiento sintético los saberes serán generales y por lo tanto aplicables a otros ámbitos, los que los convierte en integradores. Precisamente en esta última clasificación es que se encuentran tres importantes aspectos: *Pedagogía fundamental, teoría de la educación y la filosofía de la educación*, puesto que ellos auxiliaran en darle forma al proceso educativo.

En ese sentido para Fullat (1987) la teoría de la educación pertenece al primer tipo de teorías, mientras la pedagogía fundamental, forma parte de las teorías prácticas. Para él, la filosofía de la educación no constituye teoría alguna en el marco de estas definiciones, sino más bien un análisis profundo de ambas.

Para concluir esta presentación de las tres disciplinas globalizadoras de o educativo, pasarnos a caracterizarlas por separado.

1. **Teoría de la educación:** hacer viable el proceso educativo. La teoría concibe la educación ubicada en espacios continuos de convivencia”, de lo cual se sigue la interpretación de la educación “en términos de relaciones”, relaciones del sujeto con el mundo, con los demás y consigo mismo.
2. **Pedagogía fundamental:** teoría pragmática (práctica o ejecución) de los procesos educativos, teoría que los hace manejables con eficacia. Es decir, es la puesta en marcha de los supuestos teóricos y por ello funge como normas de la conducta de los educandos.
3. **Filosofía de la educación:** como saber comprensivo de los procesos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, con el objetivo de producir análisis críticos.

Describir y explicar lo educacional es distinto de normarlo. Una división fundamental que no confunde *el “es”* con *el “debe ser”*, el indicativo con el imperativo.

Estudios sobre educación	-su naturaleza (Filosofía de la Educación)
	-sus normas eficaces (<i>Pedagogía Fundamental</i>)
	-su descripción (<i>Teoría de la Educación</i>)

El hacer educativo problematiza en dos direcciones: en la de *cómo* hacer y en la de *para qué* hacer.

Educación como actividad	1. El <i>cómo</i> sintetizador (medios): Pedagogía Fundamental 2. El <i>que</i> sintetizador (<i>positum</i>): <i>Teoría de la Educación</i> 3. El <i>para qué</i> sintetizador (fines): <i>Filosofía de la Educación</i>
--------------------------	--

Bloom concuerda con ésta exposición de las tres disciplinas sintetizadoras de lo educativo:

La formulación de objetivos educacionales responde a un acto de elección consciente del cuerpo docente, quien se basa en la experiencia previa y actúa con ayuda de distintos tipos de información. La selección y ordenamiento finales de los objetivos, por otro lado, depende de la teoría del aprendizaje y de la filosofía de la educación aceptadas por los maestros

De acuerdo con Fullat, Los modelos que quieren entender *lo educador* con base en una epistemología integracionista y globalizadora, caso de la *teoría de la educación*, de la *pedagogía fundamental* y de la *filosofía de la educación*, se ven forzados a relacionar los aspectos biopsíquicos con los socioculturales a fin de obtener un conocimiento integral del *acto educante*. El sistema educador está estructurado por subsistemas antropológicos: psicobiológico, sociohistórico y axiofilosófico.

Los modelos de la *filosofía de la educación* procuran abrazar globalmente los tres sistemas antropológicos. (Fullat, 1987:82).

Modelos		De razón tecnológica:	Teoría de la Educación. (educación como learning)
	Operativos	De razón científico práctica:	Pedagogía Fundamental. (educación como normativa)
	Comprensivos: Filosofía de la Educ.	De razón especulativa	Antropología de la Educación Teleología de la Educación
	(educación como antropogénesis)	De razón crítica	Epistemología de la Educación Filosofía del lenguaje educacional

La filosofía de la educación no es ciencia o tecnología educacionales, ni tampoco es pedagogía o bien teoría de la educación. ¿Qué es, pues?: un cuestionamiento de lo que se hace y se dice en los campos educativo y pedagógico en general.

Como no hay hombre sin proceso educador, tal como ya observó Kant, la filosofía de lo educativo plantea un interrogante radical y habrá, en consecuencia, *antropología de la educación*.

Sobre la importancia del **metalenguaje**:

Para Moore (1987:10) “la filosofía de la educación examina el aparato conceptual utilizado por los maestros y los teóricos, a fin de descubrir el significado exacto del lenguaje educativo”.

Filosofía de la educación como proceso integral

Es necesario hablar de algunos supuestos que están implicados en la filosofía de la educación.

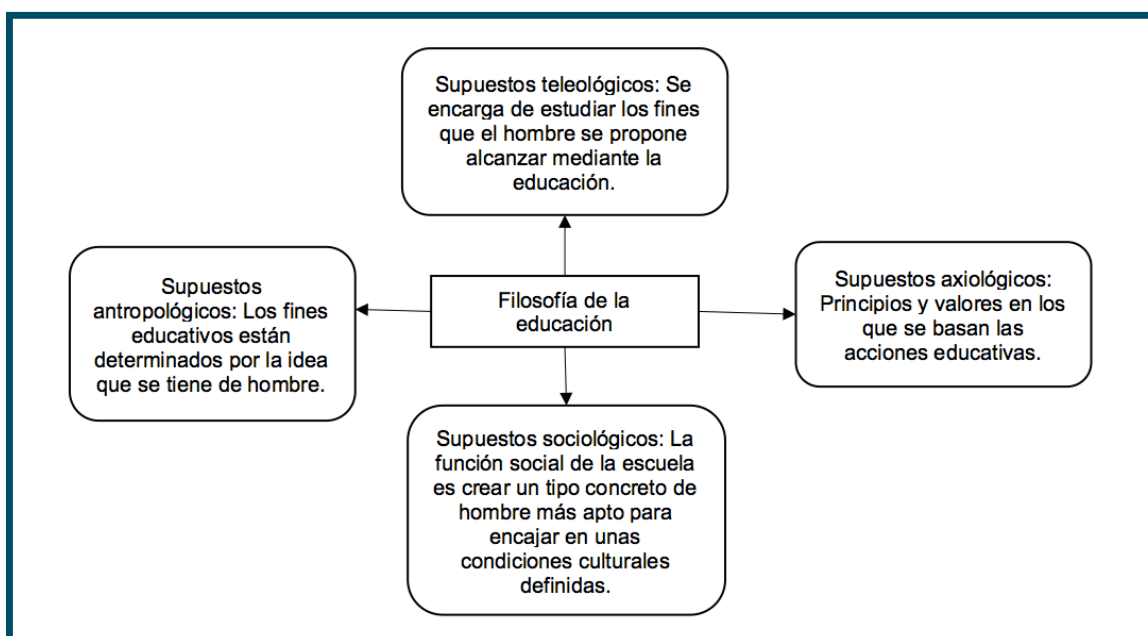


Figura 2. Conceptos clave en la filosofía de la educación. Elaboración propia.

Fuente: <http://es.slideshare.net/yosbanysroque5/filosofa-de-la-educacin-4-teleologa-y-axiologa>

Como se observa en el esquema, cada supuesto aporta una forma de pensamiento que dará estructura al proceso educativo como tal. Ya que se considera a la educación como la

“formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen” (Enciclopedia Rider’s Digest, 1995).

Lo anterior, permite entender y atender a los fundamentos de todo proyecto de enseñanza, que dirigen resoluciones fundadas en relación con el ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué enseñar?, las cuales se responden según la concepción política, pedagógica y epistemológica del profesor, señalando diferentes posturas frente a los saberes, vinculando la acción con estas decisiones.

La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados con las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido. Cuando se habla de epistemología de la educación se refiere al conocimiento que se produce en esta rama educativa, tratando sobre los métodos, técnicas, procedimientos y teorías que han hecho posible mejorar las condiciones de producción y validación de los conocimientos desde la educación (Azócar, 2015).

Según Tapiero et al (2007 en Amilburu, 2014), el componente epistemológico dentro de la filosofía de la educación aborda problemáticas en relación con la naturaleza del conocimiento, la forma como se conoce el ser humano y la relación entre el investigador educativo y el objeto de conocimiento pedagógico. En esta perspectiva, Carr (1996 en Amilburu, 2014) plantea que es necesario en la labor como profesor e investigador replantear el tipo de conocimiento y de aprendizaje que se construye en la escuela, así como los propósitos y roles que tanto el maestro como el estudiante desempeñan en dicho proceso. De esta manera, es necesario reflexionar sobre el problema de los medios, referidos a la técnica de la acción educativa, que se fundamenta en la respuesta dada a la característica antropológica.

Luego de pensar al ser humano que se desea formar, el profesor planifica una serie de estrategias y técnicas para cumplir su labor educativa; en ese sentido, Bachelard (en Morales y Majé, 2011) no es ajeno a los planteamientos de Carr, en cuanto reconoce la necesidad de articular todo desde la investigación. En su interrogante ¿dar y sobre todo mantener un interés vital en investigación desinteresada, no es el primer deber del educador, cualquiera sea la etapa formativa en la que se encuentra?, los autores plantean que es precisamente la

auténtica formación de un espíritu científico la intención permanente en toda enseñanza, donde el profesor debe estar comprometido con esta dimensión activa y dinámica del conocimiento científico, de igual forma se debe tener la misma convicción del auténtico investigador científico en el enfrentamiento y solución de obstáculos epistemológicos. Estos se entienden como las limitaciones o impedimentos que afectan la capacidad de los individuos para construir el conocimiento real o empírico y que se le puedan presentar a él o a sus estudiantes en su proceso de formación (Morales y Majé, 2011).

Desglosando los conceptos que se encuentran inmersos en la filosofía de la educación encontraremos que:

La **teleología** estudia los fines, objetivos y propósitos, en donde se encuentran interrelacionados:

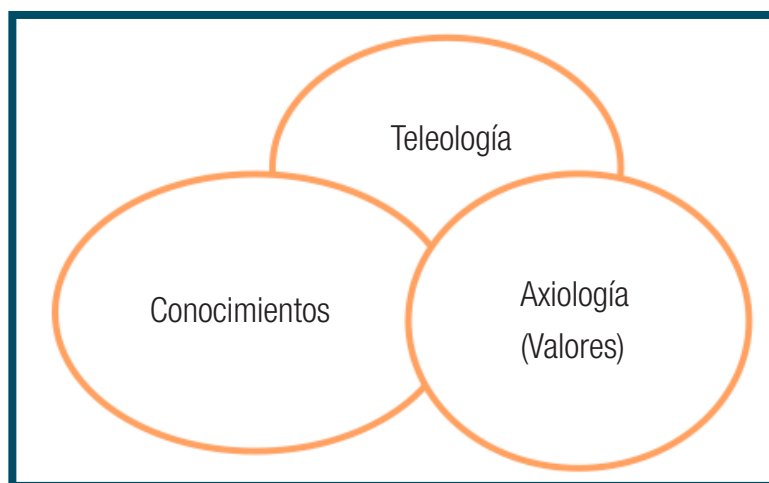


Figura 3. Elementos de la teleología. Tomado de <http://es.slideshare.net/yosbanysroque5/filosofa-de-la-educacin-4-teleologa-y-axiologa>

En consecuencia la **teleología** educativa, es un capítulo fundamental de la filosofía de la educación que se encarga de estudiar los fines que el hombre se propone alcanzar mediante la educación.

Los fines de la educación participan implícita o explícitamente en toda la problemática pedagógica. El concepto educación debe hacer referencia a las condiciones socioculturales que se explican a través de las leyes y las funciones de la educación. Los principios, los fines y objetivos ayudan a precisar los valores que deben cultivarse en un pueblo.

Así los valores existen únicamente en donde existe el hombre. Es él quien valoriza las cosas; por lo mismo un objeto o una idea pueden tener diferente valoración, depende del criterio de quien valora.

Los objetivos son propósitos concretos, particulares, inmediatos, prácticos, técnicos susceptibles de comprobación objetiva y medición. Son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso docente se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante. Los objetivos establecen con un lenguaje pedagógico un fin, es decir, la imagen del hombre o mujer que se pretende formar, de acuerdo con el encargo social planteado a la institución educativa.

Los fines concretos y parciales de la educación se dividen en fines personales, sociales, profesionales, espirituales y culturales

Si se resalta el cómo las ciencias de la educación logran sus fines, entonces se tiene una educación mesológica. Por otra parte, si el proceso educativo se orienta hacia los fines y objetivos conservando sus instrumentos su valor de “medios”, resulta una pedagogía teleológica.

Según Münsterberg la educación debe estar segura de sus propios fines para poder seleccionar sus medios (Amilburu, 2014).

Por su parte la **axiología** es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos. La axiología es el sistema formal para identificar y medir los valores. Es la estructura de valores de una persona la que brinda su personalidad, sus percepciones y sus decisiones.

Dentro del pensamiento filosófico existe un punto central que es como queremos llegar a ser en el futuro, en un estado mejor. Para poder pasar de un estado actual a un mejor estado es necesario que se comprenda primero que para hacer mejoras, tenemos que fundamentarlas en ciertos puntos clave.

En el pensamiento se ha llamado siempre la axiología filosófica o axiología existencial, es decir los valores, que son aquellos fundamentos de la acción que pueden llevar a una persona, a un estado mejor el día de mañana, esto se refiere a que los valores dan sentido y coherencia a nuestras acciones.

Por lo que existen tres dimensiones fundamentales de los valores en los que se despliega la Unidad personal relacionada con las áreas educativas, según Marín Ibáñez (en Galán, 2012):

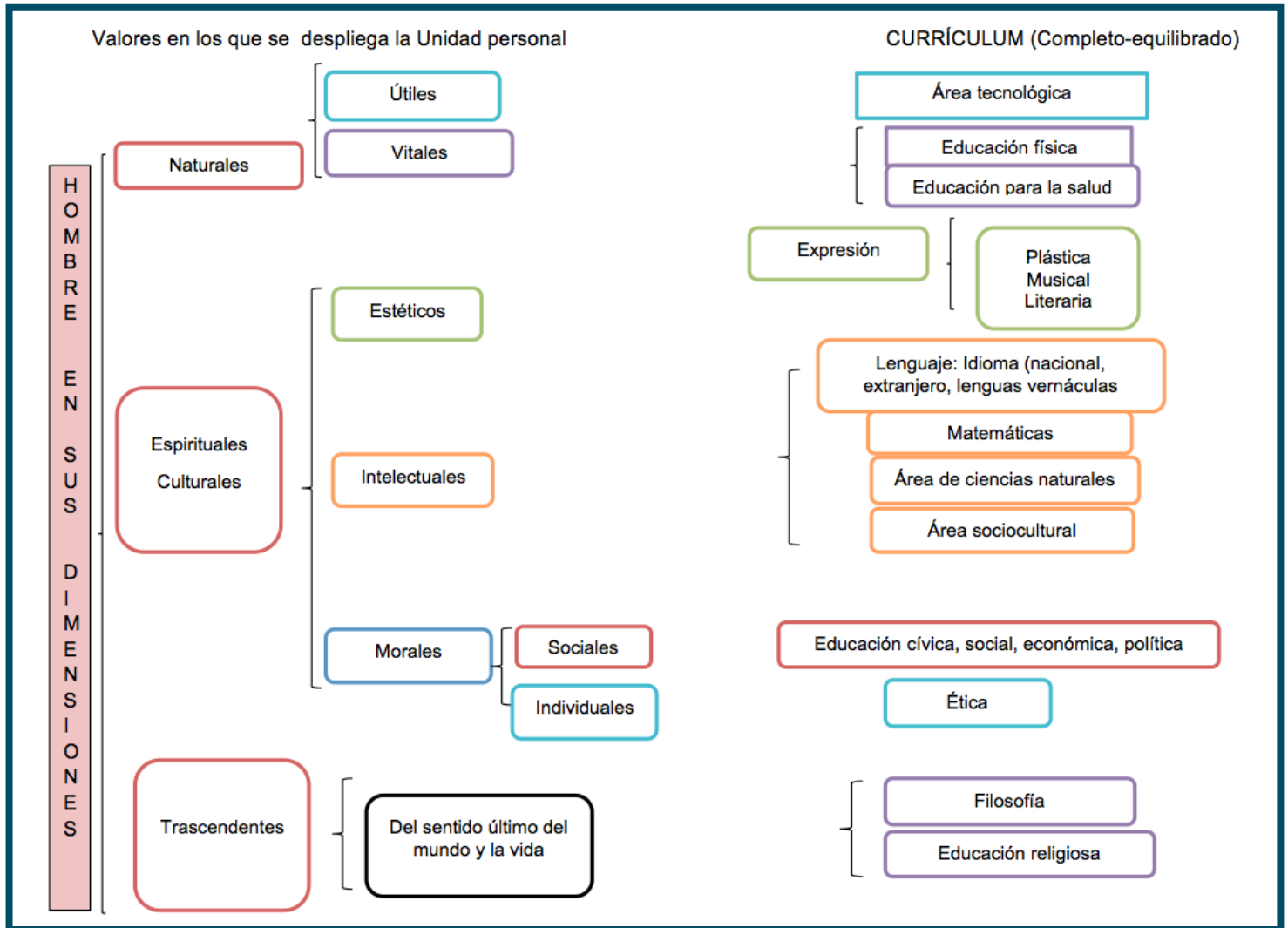


Figura 4. Dimensiones fundamentales de los valores. Tomado de <http://es.slideshare.net/marshallma50h/enfoque-axiológico-en-la-educación>

La **sociología** de la educación es definida como la rama de la Sociología que estudia especulativamente, con fin de dar una explicación, la influencia del entorno social en los medios educativos, y la función social de la educación, en interacción constante, utilizando teorías

e investigaciones sociológicas. El objeto de estudio es la educación en su dimensión social, habiendo sido sus precursores, Augusto Comte y Emile Durkheim.

Si bien su fin no es práctico sino de descripción y explicación de problemáticas sociales, sus denuncias pueden influir en la toma de decisiones, por parte de la práctica pedagógica. Al ayudar a descubrir por qué suceden ciertos fenómenos en el ámbito escolar, como la apatía, la violencia, la discriminación, se tiene un diagnóstico, para poder buscar los remedios adecuados. Se estudia también la educación como factor de movilidad social y como instrumento para reproducir la ideología dominante, entre otras temáticas.



Figura 5. Educación como fenómeno social. Tomado de <http://deconceptos.com/ciencias-sociales/sociologia-de-la-educacion>

Como parte de las ciencias sociales, surge la *antropología pedagógica alemana*, la cual se desarrolla con varios planteamientos: una reflexión filosófica directa sobre uno de los aspectos más importantes del objeto de esta nueva disciplina como es la cultura; una reflexión filosófica sobre el ser humano como educable y sobre la educación; una síntesis globalizadora del aporte de las ciencias empíricas que versan sobre lo humano y en concreto sobre lo humano educativo (psicología, sociología, psicoanálisis, biología, etc.) y por otra parte, surge como una *antropología empírica de la educación*.

En la **antropología pedagógica**, como objeto de conocimiento, prevalece lo humano

de lo que se deriva una serie de conclusiones acerca de lo educativo. Por otro lado, y también en Alemania, se describe la pedagogía antropológica. La pedagogía —que en la tradición académica germana incluye temas tanto prácticos, metodológicos como teóricos y filosóficos— expone qué es el hombre desde el proceso educativo para dirigir la acción educativa; se trata de un planteamiento científico normativo de la pedagogía antropológica (Bernal, 2006).

Con el paso del tiempo, la pedagogía alcanzó un mayor nivel de especialización y complejidad al adoptar la metodología propia de las ciencias experimentales, con las que ha ido estableciendo vínculos cada vez más estrechos. así, los pedagogos se interesaron progresivamente por conocer e incorporar a su ámbito los métodos y resultados de la psicología, biología, sociología, economía, etcétera. de esta manera, la pedagogía se identificó con el “estudio científico de la educación” ampliándose para albergar todos los saberes que empezaron entonces a llamarse “ciencias de la educación”. Esto supuso simultáneamente un parcelamiento del estudio del fenómeno educativo, favoreciendo el desarrollo diferenciado y autónomo de diferentes áreas: didáctica, pedagogía social, entre otras.

Sin embargo como las ciencias de la educación remiten un mismo fenómeno, se echaba de menos una sistematización y visión de conjunto que permitiera comprender, interpretar, describir, explicar, predecir, justificar, las múltiples circunstancias que concurren en el proceso educativo. Por eso se volvió nuevamente la mirada hacia la *pedagogía*, como “ciencia que aporta la fundamentación teórica, tecnológica y axiológica, dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación” (García, 2011:251 en Bernal, 2006). Pero, paradójicamente, la denominación “pedagogía” perdió su carga “científica” y se dividió en otras dos disciplinas —teoría y filosofía de la educación—, conviviendo con ellas sin una delimitación clara de sus fronteras.

Para otros autores la pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio a la formación y a la educación como fenómeno socio-cultural y específicamente humano. La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las mediciones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. Es fundamentalmente filosófica y su objeto de estudio es la formación, es decir, en palabras de Hegel, de aquel proceso en el que el sujeto pasa de una conciencia en sí, a una conciencia para sí, y en donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como el constructor y transformador de éste.

La pedagogía se apoya en la didáctica que es una disciplina o conjunto de técnicas que facilitan el aprendizaje.

Como parte de la educación surge el constructivismo, en donde parte de la responsabilidad del sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje, es una experiencia personal basada en los conocimientos previos; a semejanza de una construcción edificada a partir de sus cimientos. Los conocimientos nuevos que el individuo obtiene, lo hace mediante el uso de aquellos conocimientos que ya se apropió, es decir, se parte de lo que ya sabe el educando para facilitar su aprendizaje (Dr. Fresne Ronald). Actualmente la educación se vale de recursos técnicos, por medio de máquinas o tecnologías, en donde Skinner como representante de esta tendencia, definió como “enseñanza programada” (Galán, 2012).

Siendo la filosofía de la educación la que habla de la naturaleza de ésta y responde el ¿para qué hacer?, la pedagogía fundamental responde el ¿cómo hacer? y marca normas eficaces para el hacer, mientras que la teoría de la educación responde al ¿qué hacer? formando una descripción (Fullat, 1987:8). El mismo autor las define de la siguiente manera:

1. Teoría de la educación: hacer viable el proceso educativo. La teoría concibe la educación ubicada en espacios continuos de convivencia”, de lo cual se sigue la interpretación de la educación “en términos de relaciones”, relaciones del sujeto con el mundo, con los demás y consigo mismo.
2. Pedagogía fundamental: teoría pragmática (práctica o ejecución) de los procesos educativos, teoría que los hace manejables con eficacia. Es decir, es la puesta en marcha de los supuestos teóricos y por ello funge como normas de la conducta de los educandos.

Filosofía de la educación como saber comprensivo de los procesos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, con el objetivo de producir análisis críticos.

La dimensión ontológica se refiere a la naturaleza y definición del sujeto cognoscente, es decir, de la persona que conoce (el investigador). En este caso son los filósofos de la educación y los profesores. Los primeros con la labor de esclarecer los términos provenientes

de la teoría de la educación y los segundos instrumentando esas teorías en el aula, puesto que ellos están frente a la práctica educativa.

La dimensión epistemológica refiere la relación entre sujetos cognoscentes y objetos de conocimiento, es decir, la naturaleza de la producción del conocimiento. Se apuntan los límites del conocimiento, la concepción del saber y la ciencia, y el modo de producirlos. En ese sentido para la educación no es algo que permanezca inamovible, ya que dependerá del contexto en el que se desarrolla el proceso. Es decir, se encargará desde la organización del currículum escolar, de la conexión entre las disciplinas, de cómo se transmite el saber, de la relación entre el sujeto cognitivo y el objeto a conocer, de la formación del docente, del contexto escolar, del sentido social del hecho educativo, de la calidad educativa, de los programas, proyectos, métodos, técnicas, procedimientos que van ayudar a mejorar y optimizar la calidad educativa.

La dimensión metodológica trata sobre los modos empleados para producir el conocimiento. Esta dimensión se refiere al método de enseñanza, el cual se puede definir como:

El conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje de una persona hacia determinados objetivos. Todo método realiza sus operaciones mediante técnicas, y las técnicas de enseñanza son en consecuencia también formas de orientación del aprendizaje (Rueda, 2006).

Es importante buscar la manera de cómo producir el conocimiento de forma significativa en los estudiantes, los enfoques antes señalados, expresan de una manera acertada de cómo se produce el mismo, sin embargo en la realidad, es el docente quien debe velar, estudiar, analizar y proponer alternativas, métodos y técnicas para que ellos se adueñen de un conocimiento efectivo, de acuerdo a los requerimientos del mundo de hoy, que sea contextualizado con los avances científicos, tecnológicos y sociales que amerita el hombre y mujer de hoy, prepararlos para que se enfrenten a un mundo cada día más competitivo y avanzado, donde hay cabida para los mejores.

En función de ello, es importante acotar que dentro de la epistemología de la educación que busca y propone el conocimiento, pero de forma cualitativa, es decir de calidad y no cantidad, porque hoy se vive una realidad distinta, la mayoría de jóvenes de nuestro país están obteniendo un título universitario, desde licenciados hasta médicos, pero, hay que

preguntarse ¿Cuál es la calidad de esa formación?, si vemos a diario a los profesionales que egresan de diversas universidades, sin un cambio conductual, menos en conocimientos.

Sobre esta reflexión, cabe señalar lo que indica Morín (2001 en Azócar, 2015), en el documento de los siete saberes para la educación del futuro, parafraseándolos explican:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Con ello se quiere explicar que dentro del conocimiento siempre hay un error, pero de ellos se debe aprender, de allí, que es una tarea fundamental buscar donde están los errores, las ilusiones y cegueras dentro del conocimiento, para no volverlos a cometer y dar respuestas a los problemas;
2. Los principios de un conocimiento pertinente: Se busca que el proceso educativo no parezca el conocimiento, sino que lo globalice y contextualice con todas las áreas del pensamiento, por lo tanto, se requiere como lo expresa Morín (2001 en Azócar, 2015) “promover una inteligencia general, apta para referirse de manera multidimensional a lo complejo, al contexto en una concepción global”;
3. Enseñar la condición humana. Indica con ello, que el conocimiento no puede ni debe desligarse de lo humano de la persona, sus sentimientos, emociones, afectividad, lo social. De allí, la necesidad de adecuar los métodos, técnicas y estrategias a los estilos de aprendizajes de los estudiantes, entendiéndoles sus limitaciones y potencialidades;
4. Enseñar la identidad terrenal: Implica que el conocimiento debe servir para entender que el destino del planeta Tierra está en manos del hombre, que con su actuar hará de éste un espacio fértil para las nuevas generaciones o por el contrario continuará destruyéndolo a través de continuar contaminándolo, destruyendo los bosques y las aguas, en fin todos los recursos naturales;
5. Enfrentar la incertidumbre: Hay que educar para la incertidumbre e inseguridad, para lo que no se conoce, pero se sabe que está ahí, con estrategias de cómo enfrentar los riesgos, preparar a las generaciones nuevas en los peligros del avance de la ciencia y la tecnologías, que así como sirve para muchas cosas también pueden destruir;

6. Enseñar la comprensión: Implica formar al estudiante en el conocimiento e internalización de los valores como la tolerancia, enseñar de manera urgente a través del ejemplo y modelos la necesidad de querernos unos a otros; a la propia naturaleza; las injusticias humana; preparar a los jóvenes para que sean amantes de la paz y no la guerra; asimismo para que sepan convivir con los demás; y
7. La ética del ser humano: Implica la necesidad de formar hacia un comportamiento adecuado para vivir en paz consigo mismo y con los demás; como lo señala Morín que “la educación tiene un carácter ternario, es decir, que la condición humana es a la vez individuo, sociedad y especie”.

En este sentido es necesario dar conocimiento en lo moral, la persona y el contexto donde se habita, a fin de lograr una interrelación entre esos tres elementos, indispensables para construir y formar voluntades de ser buenos ciudadanos con valores y la responsabilidad que tenemos para con nosotros mismos, los demás y el ambiente.

Estos siete saberes propuestos por Morín, reflejan el ideal de la epistemología, cuando se señala que es una ciencia que busca constantemente implicar el conocimiento de manera integral, desde lo cognitivo, pasando por lo afectivo, moral y social. Por lo tanto, el docente debe considerar todos los factores emocionales, biológicos, económicos, sociales y políticos que tienen influencia en el proceso educativo y a cada educando como un ser con una compleja realidad interior y exterior que lo condiciona, con un cuerpo en desarrollo que afecta su concentración, y centrar especial atención en la conexión del estudiante como ser espiritual y social, que necesita conectarse con sus compañeros en forma solidaria y cooperativa.

Filosofía de la educación en México

La educación en México ha pasado por diferentes “etapas” en la implementación de los modelos educativos implementados, cada uno con la tarea de responder a un enfoque axiológico y epistemológico particular según la concepción antropológica-teleológica imperante.

A continuación se muestran los modelos usados en México. (Coparmex, 2009).

	MODELO ILUSTRADO (1821-1911)	MODELO REVOLUCIONARIO (1911-1987)	MODELO MODERNIZADOR (1987-2010)
RESPALDO FILOSÓFICO	· Liberal positivista · La educación como medio de integración nacional · Educación integral vs instrucción	· Educación mezcla de tendencias: liberal, socialista, comunista y nacionalista · Revalorización de la unidad nacional · Destaca la dimensión social del hombre · Valores: justicia social, corporativismo y democracia	· Desarrollo armónico de las facultades del ser humano · Amor a la patria · Conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia
OBJETO Y TEORÍAS	· La educación se hace: libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional · Implantación del positivismo en los contenidos educativos y enfoque.	· Destacamiento de la identidad mexicana como propiciadora de la unidad nacional · La escuela un beneficio popular · Comprensión del indígena y los grupos marginados · Exclusión de la religión · Formación de buenos ciudadanos · Educación populista y adaptada al medio del alumno	· Modernizar como principio y teoría · Romper la inercia para innovar, adaptación a un mundo dinámico · Superar un marco de racionalidad ya rebasado · Cambios cuantitativos y cualitativos · Educación ajena a religión · Lucha contra la ignorancia y sus efectos · Democrática y nacional · Justicia y desarrollo como criterio para promover los cambios estructurales
LINEAMIENTOS DE POLÍTICA	· Educación orientada principalmente a las clases media y urbana · Aumento del número de escuelas (primarias) · Mejoramiento de la calidad educativa del sistema · Formación de maestros	· Impulso a la educación indígena · Institucionalización · Generación de opciones educativas · Privilegio a la cobertura · Misiones culturales · Fundamentos de la universidad y autonomía	· Modernización del sector · Política educativa democrática y popular que combatirá la pobreza y desigualdad · Promoción del amor a la patria, a la cultura, a la democracia y a la solidaridad · Vinculación del trabajo y la productividad · Descentralización de funciones administrativas · Participación más libre de particulares · Respaldo a todas las instituciones en el marco del Art. 3ro constitucional · Educación básica obligatoria y gratuita
	· Modelo Ilustrado: = Transmisor (+) Igualador (-) Formador (tardío)	· Modelo Revolucionario: = Igualador (+) Transmisor (+/-) Formador (discontinuo e inercial)	· Modelo Modernizador: = Igualador(+) Transmisor(+) Capacitador(+) Formador (+/-)

En un primer momento, con el modelo ilustrado, se puso el énfasis en la instrumentalización de la educación, sin embargo, se hace patente la falta del igualador social, ya que lo se busca incorporar a la población a los beneficios de dicho proceso, lo que genera a maestros marginados y una población insatisfecha, aunado al movimiento social en México.

Es en este punto donde se implementa el modelo revolucionario, el cual pone especial atención en el componente igualador, en un intento de alcanzar un equilibrio. En ese sentido se intenta incorporar al proceso educativo un concepto de persona y un componente de nacionalidad, pero el debilitamiento del planteamiento filosófico lo llevaría a una crisis, en la cual se pugna por una educación de mayor calidad y pertinencia.

Es así como llega el modelo modernizador, el cual pasaría por un modelo de indefinición. Le falta una visión antropológica y busca su sustento en las corrientes neoliberales y modernizadoras. Sostiene el reto del rezago, se empieza a hablar de la pertinencia en los conocimientos y se comienza a capacitar a los docentes.

Para los autores es claro que aún no hay un modelo que satisfaga todas las necesidades que se encuentran en el aula, ya que para ellos, hace falta una faceta de “forjador del futuro” que se referirá a tomar en cuenta el desarrollo de la ciencia y la tecnología y el desarrollo de las humanidades y la ética.

En ese sentido, el reto de la educación actual será encontrar un modelo integrador de todas las facetas

Si se quiere mejorar la capacidad del sujeto de autorregular su conducta en general y, en particular de autorregular la comprensión de lo que lee y la capacidad de valorar críticamente la información parece necesario (Alonso, 1991 en Alonso, 1994):

- Enseñar conjuntamente estrategias de carácter general –metaconocimientos- y estrategias de carácter específico. Lo que conferirá al entrenamiento su carácter metecognitivo es el hecho de tener como objetivo que el sujeto adquiera un tipo de conocimiento que le permita coordinar el empleo de carácter procedural –no necesariamente conscientes- que le permitan controlar el empleo de las estrategias específicas que también serán objeto de entrenamiento.
- Enseñar no solo qué estrategia aplicar, sino cuándo, cómo y por qué aplicarla,

dado que estas condiciones parecen indispensables para que el conocimiento de las estrategias de distinto nivel sea efectivo y se aplique de forma flexible y generalizada.

- Tratar de facilitar la toma de conciencia de que las formas habituales de proceder son inadecuadas en la mayoría de los casos. Para ello, parece adecuado ayudar al sujeto a percibir la discrepancia entre lo que se desea lograr y lo que de hecho ocurre, creando un conflicto que demande una actuación de tipo estratégico.
- Tratar, así mismo, de facilitar la toma de conciencia de la eficiencia de los procedimientos que se le enseñan a través del contraste explícito de los resultados actuales con los antiguos.
- Utilizar para la enseñanza tanto de estrategias específicas como generales lo que se conoce como método de instrucción directa (Braumann, 1986 en Alonso, 1994) y que comprende la explicación, el modelado y el moldeamiento del modo de pensar y afrontar la tarea por parte del sujeto.
- Realizar un entrenamiento prolongado y en diferentes contextos, a fin de facilitar la transferencia de las estrategias específicas y, sobre todo, a fin de que el sujeto aprenda a regular la aplicación de las mismas.
- Eventualmente, enseñar a los sujetos a verbalizar los procedimientos y estrategias que utilizan así como las condiciones en que son aplicables, a fin de que ello pueda contribuir al control voluntario y consciente de la propia conducta (Alonso, 1994).

En el contexto modernizador tenemos que ser capaces de distinguir las demandas reales y justificadas de desarrollo social, de las trampas del quehacer institucional y a veces político que pretende dar respuestas por encima o a pesar de la persona humana, en la solución de los problemas sociales. La confusión puede llevarnos a fijar más la atención en la forma (las instituciones) que en el fondo (las personas) (Coparmex, 2009:6).

Se debe ser moderno por lo que de noble tienen las acciones encaminadas al progreso, siempre que se respete una visión integral de desarrollo fundamentada en el hombre y en su perenne naturaleza. Quienes han caído en la cuenta de esto acuñaron el término post-

modernidad, que viene a reevaluar conceptos, principios y valores que la modernidad había rechazado; los criterios éticos y operativos contrastan de la modernidad a la postmodernidad. Llano enfatiza que desde el punto de vista ético, en la cultura moderna, lo bueno es mejor, si es para el mayor número; y en la postmodernidad, lo bueno es mejor si incide más profundamente en la persona; desde el punto de vista operativo en la cultura moderna, la eficacia proviene de la competitividad, el poder y la información; en la postmodernidad, ésta proviene de la colaboración y el servicio. Los contrastes son claros, valores que antes fueron despreciados o al menos olvidados, se recuperan para formular un entendimiento más completo y humano de la sociedad (Coparmex, 2009:6). La claridad de conceptos debe preceder, o al menos acompañar, a la acción; es necesario partir de un claro análisis de la realidad mexicana y el estado del mundo.

México, a diferencia de los países desarrollados, se debate entre dos aguas. Por un lado está el factor cuantitativo que permita igualdad de oportunidades a todos los mexicanos. Por otro, el tema de la calidad, que haga de nuestro país un sistema competitivo a nivel internacional. La solución de cada uno de ellos no es contradictoria, sino complementaria, aunque trae consigo serias complicaciones.

La desconfianza convierte la crisis en una crisis de instituciones. Es ahí donde el tema educativo encuentra su ámbito propio, ya sea como causa y tanto o más como solución. El gran reto es conseguir la credibilidad, la vuelta a los principios y valores que favorecen la convivencia social y restablecen la confianza en el ser humano y en sus instituciones (Coparmex, 2009:7).

El sistema educativo, las políticas educativas o cualquier iniciativa o acción educativa suelen tener, como orientación, una filosofía que las respalda y un modelo que las concreta. Lo contrario haría que el sistema perdiera fácilmente su razón de ser. En algunos casos, el excesivo pragmatismo provoca también fracturas en los sistemas y la pérdida de rumbo al privilegiar el resultado inmediato y la acción por la acción misma (Coparmex, 2009:8).

Modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos, lineales; no es agregar más de lo mismo. Es pasar a lo cualitativo, romper usos e inercias para innovar prácticas al servicio de fines permanentes; es superar un marco de racionalidad ya rebasado y adaptarse a un mundo dinámico. Tal calidad no se reduce al contenido de los programas,

sino que concierne a toda la complejidad de los contenidos educativos: saberes, valores, actitudes y destrezas que se proponen a los alumnos para ser aprendidas (Coparmex, 2009:9).

Los resultados a mediano y largo plazo de un modelo educativo bien concebido y una estrategia apropiada, permitirán a México un mejor desempeño en la dinámica de la globalización mundial y en el pleno desarrollo de la persona humana y de la sociedad mexicana (Coparmex, 2009:10).

Es evidente la implicación del criterio filosófico de la educación para llevar a cabo las aseveraciones citadas en el campo educativo mexicano. Por lo tanto, se hace también evidente la necesidad de los profesionistas con dominio intelectual y visión constructiva de ésta disciplina para lograr lo expuesto en materia educativa nacional.

Conclusiones

- La filosofía de la educación es una rama encargada de esclarecer aquellos conceptos que pudieran crear confusión, para el mejor manejo de las teorías en el ámbito de la educación, así como mejorar las prácticas en el aula.
- Existen posiciones encontradas entre “aceptar” o no a la filosofía de la educación como una rama de la filosofía.
- La filosofía de la educación es multidisciplinaria y se encuentra en construcción.
- El principal interés está basado en los metaconocimientos del educando y en las estrategias que lleva a cabo el profesor en el aula.
- Estudia los objetivos, los medios y los fines o propósitos del proceso educativo.
- Gran parte de los métodos que se aplican en las aulas tienen su devenir en la filosofía de la educación.
- La principal limitante en México, en cuanto a la implementación de la metodología, es que no se destina el presupuesto necesario para la investigación de las necesidades y el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.
- Se han implementado diversos modelos educativos en México, que han tenido limitaciones a lo largo del tiempo, es por ello que los mayores retos a los que se enfrenta la educación actual es a combatir el rezago y elevar la calidad de la educación, tomando como herramienta la filosofía de la educación.

- El profesor tiene que ser sensible a la diversidad de inteligencias que conviven en el aula, por lo que su deber principal es la aplicación correcta del conocimiento adquirido por parte de los alumnos, a través de técnicas.
- El proceso educativo es tan complejo, que los profesores deben estar en constante formación para poder alcanzar los objetivos en el aula, así como mejorar la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1994). *Metaconocimiento y aprendizaje*. Consultado de https://www.uam.es/grupo_sinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1994/Entrenamiento%20metacognitivo/introduccion.pdf el día 17 de agosto de 2016.
- Amilburu, M. (2014). *Filosofía de la educación*, en FERNÁNDEZ LABASTIDA, MERCADO, (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, Consultado de: http://www.philosophica.info/archivo/2014/voces/filosofia_de_la_educacion/Filosofia_de_la_Educacion.html el día 17 de agosto de 2016.
- Azócar, R. (2015). *Epistemología*. Consultado de <http://www.aporrea.org/educacion/a207491.html> el día 17 de agosto de 2016.
- Bernal, A. (2006) *Antropología de la educación para la formación de profesores*. Revista Scielo, Bogotá. Consultado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000200011 el día 17 de agosto de 2016.
- Comisión Nacional De Educación, Coparmex, (2009). Modelo educativo. Consultado de <http://www.coparmex.org.mx/upload/comisionesDocs/Modelo%20Educativo%20Coparmex.pdf> el día 17 de agosto de 2016.
- Fullat, O. (1987). *filosofía de la educación: concepto y límites*. Universidad Autónoma de Barcelona, Educar.
- Galán, E. (2012). *Enfoque axiológico en la educación*. Consultado de: <http://es.slideshare.net/marshallma50h/enfoque-axiologico-en-la-educacin> el día 17 de agosto de 2016.

- Moore, T. (1987) *Introducción a la filosofía de la educación*. Trillas. México. pp. 115.
- Morales, C. Y Majé, R. (2011) La filosofía de la educación, un referente para el desarrollo del pensamiento espacial y las competencias matemáticas. Universidad de Barcelona, en el marco del XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Consultado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/021.pdf> el día 17 de agosto de 2016.
- Rueda, M. (2006) La filosofía como actitud humana: ontología, episteme y su operacionalización en el ámbito educativo. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, 2006, pp. 490-502. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt Cabimas, Venezuela Consultado de <http://www.redalyc.org/pdf/309/30910213.pdf> el día 17 de agosto de 2016.
- Manuel Silva Sánchez, *Introducción del temario para la asignatura de filosofía de la educación*, 2013:1

Presentaciones de Power Point:

<http://deconceptos.com/ciencias-sociales/sociologia-de-la-educacion>

<http://es.slideshare.net/yosbanysroque5/filosofa-de-la-educacin-4-teleologa-y-axiologa>

The background is a solid blue color. It features several light blue geometric elements: a small circle at the top left, a larger circle on the left side, a large circle with a small white dot in the center on the right side, and a large semi-circle at the bottom left. Thin white lines, including a horizontal line, a vertical line, and a diagonal line, intersect across the page.

APARTADO III

Educación, sociedad y gestión del conocimiento

Estrategias docentes frente al alumno problema en la escuela secundaria

*María Eugenia Hernández Cortés
Lucía Elena Rodríguez Mc Keon*

Resumen

En esta ponencia se exponen algunos resultados de una investigación más amplia que ha tenido como objetivo profundizar en el diagnóstico acerca de las estrategias que utilizan los docentes frente a la situación de alumnos catalogados como problema. A partir del uso de una metodología de tipo cualitativo se hizo un acercamiento a las opiniones de los docentes a través del registro de sus conversaciones informales y la realización de entrevistas.

Palabras clave: relación educativa, educación secundaria, estrategias de formación, inclusión.

En poco tiempo las condiciones en las que se desarrolla el trabajo educativo en las escuelas secundarias públicas en nuestro país han variado sensiblemente. Mientras que hasta hace poco era común que los alumnos respondieran a las exigencias de adaptación a ciertas reglas de comportamiento para el desarrollo de la convivencia con los maestros en la escuela; hoy día, a los maestros les resulta difícil saber cómo actuar, con aquellos estudiantes que se encuentran lejos de los parámetros del buen alumno aceptado por la institución escolar, pero ya no pueden ser expulsados como antes se hacía.

Guiadas por el cuestionamiento acerca de lo que hace la escuela para lidiar con ese tipo de estudiantes cuando ya no pueden ser excluidos del centro educativo y convencidas de que es necesario comprender a mayor profundidad la forma como los maestros lidiamos con esta nueva situación a fin de identificar los caminos posibles para construir otras estrategias que permitan afrontar esta problemática desde una perspectiva de derechos humanos, en esta ponencia se comparten algunos avances de una investigación más amplia orientada a comprender las prácticas y estrategias que de manera general se utilizan en una escuela secundaria técnica ubicada en la Ciudad de México para afrontar el desencuentro entre maes-

tros y alumnos, con el propósito de tener mayores elementos para diseñar una propuesta de intervención orientada a promover la reflexión entre los maestros y maestras acerca de la pertinencia del tipo de estrategias utilizadas para afrontar la situación del *alumno problema*, que permita crear disposiciones para promover la inclusión de todos los alumnos y alumnas.

En términos metodológicos, se realizó un acercamiento de tipo cualitativo a los maestros que atienden a los alumnos de un grupo de primer grado en una escuela secundaria ubicada al sur de la Ciudad de México, con el propósito de conocer su punto de vista sobre los casos que desde su perspectiva eran considerados como alumnos problemáticos y acerca del tipo de estrategias que utilizaban. Con el apoyo del diario de campo se registraron charlas informales y conversaciones en la sala de maestros; además se realizaron entrevistas a 4 docentes y se han recuperado los registros que hacen los maestros en las bitácoras que habitualmente se utilizan en la escuela para hacer constar los pormenores de los incidentes que se describen en torno a las problemáticas de disciplina. Toda esta información ha sido transcrita para ser organizada y categorizada en el análisis a fin de identificar algunas claves reflexivas que servirán de base en la construcción de la estrategia de intervención que pretendemos diseñar para promover el desarrollo de otro tipo de estrategias para la inclusión real de los estudiantes.

La tendencia a la generalización que impide ver la complejidad

A partir del análisis de los datos, encontramos que desde la perspectiva de los maestros y maestras, la dificultad de expulsar o transferir a los alumnos problema los enfrenta a la compleja tarea de encontrar alternativas para contener las incivildades e incidentes que se producen en la convivencia cotidiana alrededor de la conducta de determinados alumnos frente a lo que usan determinadas estrategias que parecen repetirse independientemente de la situación que sea.

En la realización del diagnóstico hemos identificado que, a contracorriente de la necesidad de construir una mirada que visualiza en su complejidad las dificultades que plantean determinados estudiantes al hacer la valoración de sus comportamientos, se acentúa una mirada simplista, que, sin estar interesada en comprender a mayor profundidad el porqué de la dinámica del problema, justifica la reproducción de ciertos mecanismos que se repiten

independientemente de los alcances y gravedad de las situaciones de indisciplina que se presentan de parte de los alumnos.

Existe una tendencia a la generalización, que convierte en iguales comportamientos y/o situaciones conflictivas que entrañan distintos niveles de gravedad, que hacen a motivaciones distintas y producen consecuencias diferentes. En este contexto, diversas acciones que por su naturaleza implicarían construir respuestas distintas, son vistas del mismo modo por los docentes cuando en los registros caben *en el mismo saco*, situaciones diametralmente distintas que designan conductas extremadamente heterogéneas tales como el robo, la pelea entre estudiantes, el desorden, la falta de atención escolar, hasta situaciones tensas en la relación con los maestros que van desde la falta de cumplimiento de ciertas tareas escolares hasta otras que lidian con agresiones abiertas y falta de respeto hacia los maestros.

Dentro de la etiqueta de *alumno problema*, igual se engloba la actuación de quienes se ríen e interrumpen la clase del profesor, con quienes cometen algún tipo de abuso sexual hacia una compañera. En los siguientes fragmentos obtenidos al registrar los intercambios que los maestros tienen en la sala de maestros es posible identificar esa tendencia a la homologación arbitraria de un gran abanico de situaciones que poco tendrían que ver entre sí:

- *El profesor de español E7 reporta de manera constante a varios alumnos mencionando “estaban A30, A7, A38, A35, haciendo su escándalo su relajito” lo que más molestan son sus risitas.*
- *La profesora de E10 refiriéndose a Juan que se ha convertido en alumno problema menciona que él constantemente interrumpe la clase contando en voz alta, silba bostezo, repite las últimas palabras y no permite dar la clase, frente a lo cual sugiere que se debe anotar todo en la bitácora, (se observa molesta mueve los brazos simulando los movimientos del alumno cuando bosteza.)*
- *Estaba trabajando el tema de esta semana que es Las personas que trabajan en mi escuela, cuando los alumnos mencionaron en primer lugar el nombre del director y se anota en el pizarrón, el alumno A4 grita “alias El Chapo”.*
- *Otro maestro comenta refiriéndose a otro alumno. Él se puso a gatear y actuó como un perro que hace del baño en el bote de la basura*

- Otra maestra refiere el alumno E16 “en mi clase dijo cállate pendejo”. Frente a lo que otra maestra comenta E5 dijo chingada madre por que no se le atendió en el momento.
- Prefecta E3 Él me dice “Mis Huevos” y un día me abrazo fuerte estaba parada junto al pizarrón y no podía moverme, y le decía que me saltara y no hacía caso tuve que empujarlo, lo que se complementa con el dicho de otro maestro que comenta, a mi los compañeros de su grupo me han dicho que se toca sus genitales en clase, exclama sonidos sexuales y ve pornografía en el teléfono y otra más interviene durante la clase grita “pene” cuando la maestra da un ejemplo. (E5)

Ahora bien, esa tendencia a la generalización se observa también cuando se analizan las estrategias que generalmente usan los docentes para buscar contener determinadas conductas que les afectan. Algunas son medidas de intervención individual tales como las siguientes: identificar al alumno “problemático” para que permanezca separado de los demás; separar a los alumnos inquietos al colocarlos en lados opuestos del salón, y/o agruparlos a todos y permanecer junto a ellos, y/o solicitar que realice actividades extraescolares. La estrategia de ubicar a los estudiantes cerca de su mirada constituye otra actividad que realizan los maestros de manera muy recurrente: “lo tengo sentado junto al escritorio y al menor ruido, lo volteo a ver (muestra con la mano como un cierre en la boca), y ya sabe que si habla tiene tarea extra que la tiene que hacer”. (E2)

Hablar con los padres para solicitarles su apoyo, constituye otra estrategia que suelen utilizar algunos docentes. En caso de que dicha estrategia no de resultado porque los papas no asistan al citatorio, ello puede revertirse para el alumno, tal como lo comentó una docente: “Cuando sus papas no vienen al citatorio, para mí son invisibles, los ignoro”. (E2)

Ahora bien, además de las estrategias enfocadas en el alumno de manera individual, encontramos que también se aplican otras estrategias que buscan involucrar al grupo, al hacerlo corresponsable del comportamiento de un determinado alumno. Los siguientes comentarios que son comunes entre algunos maestros ejemplifican lo anterior: “la mayoría no terminó el trabajo, y les dije que ya no les calificaría después, empezaron a reclamarme y les dije que le agradecieran a su compañero que estuvo interrumpiendo”, (E1) “hable con el grupo y les dije: ya saben que si le siguen la corriente a su compañero cuando hace su chistes e interrumpe la clase, la tarea extra es para ustedes.” (E3)

El alumno problema como recurso de clasificación para afrontar los problemas de convivencia

Frente a la amplia gama de comportamientos y actitudes de los estudiantes, en donde encontramos situaciones que van desde las simples incivildades cotidianas hasta eventos que trasgreden abiertamente la vida escolar y su autoridad como docentes, encontramos que los maestros tienden a tazar del mismo modo a todo ese abanico de situaciones, construyendo sobre dicha base el mote calificativo de alumno problema, como lente que generaliza y que cierra el paso a la construcción de otro destino posible para los alumnos catalogados de esa manera.

Ser llamado *alumno problema* se convierte en un mecanismo de clasificación que actúa en varios sentidos para establecer diferencias jerarquizadas. Por un lado, esta etiqueta facilita la fijación de una identidad estigmatizada de la que los alumnos difícilmente podrán deshacerse y, por el otro, contribuye a justificar un tratamiento diferenciado hacia ellos que justifica la necesidad de controlar y aislar *al prietito en el arroz* a fin de impedir que su comportamiento contamine a otros estudiantes.

En términos de la fijación de una identidad, en la reconstrucción analítica realizada, hemos reconocido que en la trayectoria de dichos estudiantes el ser *alumno problema* queda marcado como sello de una identidad, de la que será difícil deshacerse como quien se quita un saco. Los estudiantes etiquetados como alumnos problema quedan sin posibilidad de acudir a otros referentes de identificación y acaban siendo atrapados en el círculo vicioso de la autoprofesía cumplida que se exagera cuando dicho calificativo justifica la utilización de determinadas estrategias de clasificación que no hacen más que agravar su reiterada historia de confrontaciones con la institución escolar, aunque discursivamente se refiera que a través de dichas estrategias se busca incluir a esos estudiantes.

Por otro lado, encontramos que la categoría del alumno problema actúa como un contrapunto en la convivencia que hace el contraste a fin de marcar la diferencia con respecto a otros estudiantes a fin de asegurar los procesos de modelización en la formación en la escuela secundaria. Utilizada como contrapunto con respecto al tipo de comportamientos que es necesario alentar, la marca del *alumno problema* fortalece la continuidad de las estrategias de modelización en la formación, cerrando el paso a la posibilidad de generar una mayor aper-

tura en los márgenes de lo permitido en términos de la legitimación de nuevas presencias juveniles en la escuela. Este mecanismo permite ahondar la diferencia entre buenos y malos alumnos al comparar las características que los alumnos problema poseen con respecto a aquellos otros estudiantes que poseen cualidades modélicas como menciona Mutchinick (2009), convirtiéndose en el recurso de una especie de pedagogía negativa que al ensalzar a los alumnos de excelencia académica pretendería que los alumnos problema siguieran el ejemplo de los buenos alumnos, cambiando el rumbo de su trayectoria.

Los alumnos considerados sobresalientes por diferentes cualidades y/o capacidades, son constantemente fortalecidos emocionalmente por los docentes y directivos y al hablar de ellos los maestros solo relatan experiencias gratas y significativas, mientras que cuando se refieren a los otros estudiantes, a los alumnos problema –cuando no son invisibilizados, haciendo como que no existen en la faz de la escuela hasta que otro incidente en el que están implicados les recuerda su presencia dentro de la dinámica escolar-, ellos son catalogados a partir de los atributos que desde su perspectiva los hacen *ser* de esa manera de forma inevitable; su crítica y rechazo hacia ellos aparece de inmediato haciendo ver que estas estrategias se dirigirán hacia la configuración de una autoprofesía cumplida, que los dejará atados a una identidad de la cual difícilmente podrán desmarcarse.

La mirada simplista que promueve la des-responsabilidad

A partir del análisis de la información obtenida, hemos identificado que, desde la perspectiva de los maestros, el fenómeno del *alumno problema* pareciera que poco tiene que ver con ellos, cuando es producto de condiciones sociales externas que se le imponen a la escuela y frente a las que nada pueden hacer. En esa forma de explicar la configuración de dichos comportamientos, los maestros se resisten a asumir cualquier tipo de responsabilidad en la construcción de las dinámicas de convivencia que contribuyen a profundizar el desarrollo de dichos comportamientos.

Al asumir que los alumnos son los únicos causantes de las dinámicas que se viven en la convivencia, sin reconocer que existen otros factores que tienen que ver con las formas de actuación docente, el desencuentro en la relación educativa se profundiza pues los actos a lo que se dirigen tienden a repetirse.

Esta manera de abordar la problemática que niega la responsabilidad que tienen maestros y escuela en la configuración del alumno problema, impide el desarrollo de alternativas inclusivas más amplias y flexibles para abordar los nuevos fenómenos que enfrenta la escuela, dejando ver su pesimismo acerca de la posibilidad de actuar en la creación de climas de convivencia que puedan refractar de otro manera los efectos que las dinámicas sociales pueden generar al interior de la propia escuela.

Si bien tal como plantea Onetto, (2011 p. 26) los maestros asumen que hoy día la formación tradicional que ofrece la escuela está en crisis, la intensidad de esa crisis es vista de manera muy diferente desde afuera que desde adentro de la escuela.

En general encontramos que la mayoría de los docentes vinculan los comportamientos de los alumnos con situaciones individuales y/o atribuyendo dichas conductas a problemáticas familiares y sobre todo al descuido de los padres. Con ello se marca una especie de límite que hace ver que las conductas de los estudiantes nada tienen que ver con las conductas de los maestros, lo que los des-responsabiliza sobre la implicación de lo que hoy sucede en la escuela.

En palabras de Kaes (1998 citado en Chagas, 2005, p.1074) la tendencia a enfocar en el alumno los problemas que se viven en la relación educativa se convierten en la base de un *pacto de negación*, cuando de parte de los docentes existe una dificultad para reconocer que ellos reflejan una situación de la cual la escuela forma parte.

En este contexto es que identificamos que las estrategias que los maestros utilizan para afrontar la situación del alumno problema dejan ver solo alternativas dirigidas hacia el otro, el alumno problema. Desde ese pacto de negación, el discurso que la escuela construye acerca de su falta de responsabilidad en la creación y cultivo del alumno problema, se vuelve dominante despojando a la escuela de toda responsabilidad cuando se asume que la familia y la sociedad es la única responsable lo que sucede al interior de la escuela como institución.

De acuerdo con ese pacto, las actitudes violentas de los alumnos nada tienen que ver con la institución escolar ni con los profesores: pues, según ellos tiene su origen exclusivamente en el exterior, en la familia, en los medios de comunicación, en las desigualdades sociales o en la falta de valores. De esta manera, queda negada la posibilidad de reconocer que las tensiones originadas en la propia institución escolar sean consideradas como uno de

los factores que pudieran determinar las conductas violentas entre los niños, excluyendo así, la posibilidad de ejercer la crítica acerca de los métodos de disciplinamiento que hasta ahora siguen vigentes en muchas escuelas secundarias.

Considerar que las conductas violentas que los alumnos pueden ejercer vienen de afuera y no reconocer que muchas se generan dentro de la escuela, silencia la posibilidad de “hablar de nosotros y por nosotros” en el sentido planteado por Kaplan (2011), excluyendo así el lenguaje, el rostro y el cuerpo.

Este tipo de estrategias lejos de generar un clima de convivencia adecuado para el encuentro, va profundizando la construcción de procesos de estigmatización en algunos estudiantes que son etiquetados como alumnos problema, haciendo de ellos un chivo expiatorio, lo que puede contribuir a su mayor aislamiento y/o en ocasiones, a reforzar las conductas que los hacen diferente a los demás.

Conclusiones

Descifrar con los maestros y maestras el proceso de construcción y el devenir de signos, señales, imágenes y palabras que alrededor de la noción del alumno problema que se muestran y se ocultan en la relación educativa, se convierte en uno de los desafíos más complejos que ha de afrontar el diseño de la estrategia de intervención que contribuya a convertir a la escuela en un espacio posible de habitar por los jóvenes cuando los maestros asumen la necesidad de cambiar un repertorio de actuación que los des-responsabiliza de la necesidad de modificar los mecanismos que hasta ahora regularon la gestión de la convivencia en la escuela.

Aún para quienes se han convertido en alumnos problema, la escuela –frente a la calle– puede convertirse en un espacio nutricional y por eso vale la pena intentarlo. Esta intención será el núcleo de la estrategia de intervención que se diseñe en el futuro cercano.

Referencias bibliográficas

- Chagas, Raquel (2005) "Los maestros frente a la violencia entre alumnos"
En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, año/vol.10,
número 027 COMIE, Distrito Federal, México. pp. 1071-1082
- Kaplan, Carina (2011) "Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización
de los estudiantes" En: *Propuesta Educativa*, número 35, año 20, junio, vol.1
(pp. 95 -103).
- Mutchinick, A. (2009) "La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones
con las violencias y la justicia en el ámbito escolar" En: Kaplan, C. (Dir.)
Violencia escolar bajo sospecha. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Onetto, F. (2011) *La escuela tiene sentido*. Buenos Aires, NOVEDUC

Los procesos cibernéticos y teleológicos relacionados con la formación de resiliencia en jóvenes para mejorar su aptitud en entornos sociales inestables

Velázquez Guzmán María Guadalupe

Resumen

Fundamentado en investigación documental y en entrevistas, se presenta un programa de intervención, para proveer a estudiantes de 15-18 años de edad, conocimientos y habilidades para fortalecer su comportamiento resiliente, basado en interrelaciones homeostáticas con su proyecto de vida.

Palabras clave: educación jóvenes, resiliencia, homeostasis

Introducción

Se ha observado en alumnos de secundarias nocturnas para trabajadores de 15 a 18 años de edad, condiciones de vida difíciles, esto es, sus padres tienen conflictos intrafamiliares que les afectan, los ingresos económicos son irregulares y el nivel educativo de sus padres es elemental. En jóvenes con estas características, se realizó un estudio en una escuela secundaria de la Delegación Cuauhtémoc, de la Ciudad de México, en el año 2014, para conocer las diferentes formas de responder a la terminación de sus estudios de secundaria. En este estudio se encontró que una parte de los alumnos muestran falta de concentración, no cumplen con los trabajos escolares, no tienen un proyecto personal que los motive, actúan con agresividad, y requieren un tratamiento psico-educativo, pero generalmente hay oposición de los padres y de los alumnos mismos a esta indicación.

Por otra parte, se encontró que hay alumnos que teniendo los mismos problemas socioeconómicos y familiares, sí muestran organización en la realización de las actividades escolares, tienen sentido de responsabilidad, hábitos, reaccionan constructivamente hacia sí mismos, eligen a compañeros que les ayudan a cumplir con sus objetivos y por lo tanto, terminan sus estudios de secundaria, tienen un proyecto de futuro.

De acuerdo con lo anterior, se distinguen los comportamientos diferenciados de los estudiantes de educación media, no obstante las condiciones semejantes de su contexto, y las formas auto-organizativas emergentes con que afrontan sus condiciones de vida, con su proyecto escolar.

Las cualidades que mostró el segundo grupo de alumnos ante sus condiciones de vida difíciles, son muy importantes porque aportan elementos para el debate educativo que afirma que son tres factores los que afectan la permanencia y el desempeño de los estudiantes de secundaria: el clima familiar para no ir a la escuela, el bajo nivel de escolaridad de los padres y una situación económica precaria. En nuestro estudio encontramos que hay alumnos que teniendo estos problemas, reúnen un conjunto de características que les mantiene en un determinado estado personal que les permite ir manejando sus situaciones de vida para el logro de sus objetivos. Asimismo, los estudios encuentran que quienes abandonan la escuela reciben poco apoyo académico y motivacional que les ayude a trascender los obstáculos que se les presentan durante su trayectoria escolar, esto porque las escuelas tampoco ofrecen un ambiente cálido, de confianza y diálogo entre estudiantes y maestros. (Saucedo, C, Carlota Guzmán, et al. 2014 “Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011”: 44-45). De acuerdo con lo anterior, los factores que afectan la permanencia y el desempeño de los estudiantes de secundaria nos llevan a afirmar que es importante que además de los conocimientos básicos de la educación formal, se les prepare durante su paso por la escuela en conocimientos y habilidades que les ayude a afrontar con estrategias y fortalezas aspectos adversos del medio ambiente, sin perder de vista la importancia de su proyecto educativo y desarrollo personal.

Basándonos en los resultados de nuestro estudio con alumnos de secundaria nocturna, que sí lograron concluir sus estudios, encontramos características de una organización de vida que les da consistencia y que está constituida por motivaciones alentadas por su proyecto de futuro y por un ideal, por habilidades auto-organizativas expresadas en la consistencia para realizar sus diversas actividades y por actitudes de autoestima.

Estas cualidades ya se han identificado por la educación como recursos importantes a promover en los jóvenes. Sin embargo, lo que queremos destacar aquí es que algunos alumnos muestran tener ya estas cualidades no obstante vivir en situaciones contingentes

adversas, por lo que las preguntas que surgen son: ¿Los alumnos que son afectados por los tres factores mencionados: el clima familiar para no ir a la escuela, el bajo nivel de escolaridad de los padres y una situación económica precaria, teniendo en consecuencia la dificultad de permanecer en la escuela por el bajo desempeño escolar, pero que muestran una incipiente base organizativa de vida, pueden lograr terminar sus estudios con la formación de actitudes, habilidades y capacidades que mostraron los alumnos que sí lograron concluir sus estudios?. ¿cómo ayudarlos a mantener el equilibrio en la organización de vida? ¿cuales son las relaciones entre las cualidades que provocan la sinergia necesaria para que logren sus proyectos de vida no obstante las situaciones adversas de sus existencia?

Marco de referencia

La acción de educar está sustentada en principios teleológicos porque busca siempre el desarrollo de los agentes sociales, el perfeccionamiento de sus facultades intelectuales, morales y físicas, agentes humanos biopsicosociales, que interactúan con su medio social y cultural desde su nacimiento. Es por esto que **los efectos de la acción de educar** es un fenómeno complejo, entendiendo aquí por complejidad, **procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos** en donde están presentes las dimensiones bio-psico-social y la teleología del agente; aprendizajes resultado también de su interacción con su medio ambiente, acumulando experiencias en procesos no lineales: un agente con capacidad de reflexionar, cambiar, crear y adaptarse. A este conjunto de procesos queda ligada los efectos de la acción de educar, de los que emergerán formas de reorganización en los aprendizajes del agente y en su trayectoria de vida.

Considerando que ante condiciones adversas de vida, parte de los alumnos estudiados sí terminaron sus estudios mostrando comportamientos resilientes, vamos primero a exponer la definición de este término, para posteriormente ampliar el entendimiento de sus partes constitutivas, apoyándonos en algunos conceptos del enfoque de sistemas sociales dinámicos como son homeostasis, teleología, teleología y homeostasis y funciones cibernéticas.

Resiliencia

Etimológicamente el término resiliencia procede del latín “salire” que se traduce como “saltar hacia atrás, rebotar, ser repelido o surgir”, el prefijo “re”, indica repetición o reanuda-

ción. Vanistendael (1995) distingue 2 capacidades: 1) La resistencia frente a la destrucción, protegiendo la propia vida 2) la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles. También se ha entendido **como conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos**, por lo que no es un atributo con el que se nace o se adquiere, sino un resultado de un complejo sistema psicosocial (Rutter, 1993). En la revisión de la literatura, encontramos el desarrollo de las capacidades resilientes por medio de prácticas educativas, (Munis, 1998; Oriol-Bosch, 2012; Henderson Grotberg, E. 2003)., asimismo, a este fenómeno también se le ha estudiado desde el funcionamiento del cerebro y el comportamiento resiliente (Kotliarenko, 1999).

En este trabajo buscamos ampliar el entendimiento de los comportamientos resilientes como procesos sociales e intrapsíquicos, apoyándonos, como mencionamos, en conceptos de los sistemas dinámicos complejos y en los resultados de nuestra investigación con jóvenes que afrontan medios adversos.

Homeostasis

La homeostasis es la habilidad de un agente para mantener un medio ambiente interno en equilibrio funcional, no obstante los cambios en el medio ambiente externo, donde el equilibrio es una función básica de los agentes adaptativos, por lo que tienden a una estabilidad dinámica, es decir, tienen características tanto estables como inestables (Miller & Page, 2007). Para mantener la homeostasis es importante actitudes de aprendizaje, recuperar la experiencia y la auto organización. Una actitud de búsqueda en el entorno, donde se identifiquen los medios para mantener las aptitudes necesarias, o prepararse en otras. Se requiere también buscar o crear redes de apoyo como medios para fortalecerse.

De acuerdo con esto, la homeostasis en los agentes adaptativos dinámicos está relacionada con la interacción y retroalimentación positiva; las relaciones con otros agentes del entorno (personas, grupos, instituciones), manteniendo un comportamiento autopoietico, (Luhmann, 2012) , es decir capaz de auto-organizarse en sus diferentes áreas de vida o componentes. Entendido así, el concepto de homeostasis caracteriza un conjunto de aspectos interrelacionados que de manera importante nos ayuda a entender el comportamiento resiliente.

Teleología

El comportamiento vital presente en la resiliencia, lo entendemos relacionado con la compleja función teleológica del agente, en el que distinguimos los siguientes aspectos:

A) Los ideales, los objetivos y las metas que se fija a sí mismo, que orientan su actividad dinámica intencional y sus motivaciones, en donde están presentes B) Los contextos y situaciones particulares cambiantes. C) El tiempo en que transitan los objetivos y metas. D) El azar y la contingencia presentes en el ambiente. E) La creencia de que una secuencia de acciones sucesivas, será el medio eficaz para conseguir las metas y el objetivo y F) La realización de la acción elegida (Richard Taylor, 1950:331, Ackoff 1971:31).

Teleología y homeostasis

Los aspectos presentes en la actividad teleológica del agente que mencionamos nos permiten intuir la compleja dinámica presente en la consecución de objetivos y metas porque están siempre presentes el cambio provocado por el tiempo, las circunstancias, la contingencia y el azar, presencias que justamente abren el espacio para poder apreciar los procesos homeostáticos que pone el agente resiliente en juego, para el logro de sus objetivos, así como identificar que su teleología es fuente importante de energía para las acciones ante lo adverso.

Los recursos cibernéticos:

Los procedimientos cibernéticos tienen por objeto neutralizar las contingencias del medio ambiente que pueden provocar desorganización. Así entendidos, son medios para lidiar con el azar y con lo adverso. Se distinguen tres recursos cibernéticos. A) La sinergia, porque busca unir dos o más aspectos para provocar el estado de cosas deseado. B) La retroalimentación es el segundo y se refiere a un conjunto de relaciones que busca reducir la desviación entre lo real y lo deseado. C) La prealimentación que busca reducir con la acción, la desviación entre la situación y el futuro deseado. Las creencias del agente son un apoyo importante en el logro de ideales, objetivos y metas, ya que pueden ser medios sinérgicos.

La función cibernética es muy importante para lidiar con el azar y con lo adverso, nos ayuda a entender y a distinguir el comportamiento resiliente cuando se refiere a “la resistencia frente a la destrucción, protegiendo la propia vida”. Sin embargo, los recursos de la

cibernética que se mencionan no son sinónimo de aguantar, soportar o solamente oponerse, de resguardarse o defenderse, porque la sinergia implica conocimiento de los recursos disponibles tanto internos del agente como del ambiente para que uniéndolos se pueda lograr superar la contingencia, es decir, implica creatividad en la fusión de los recursos. En la retro-alimentación están presentes los objetivos deseados, el inventario de experiencias que se han fortalecido, las creencias, la búsqueda de medios, las relaciones que apoyan la transición. La pre-alimentación implica identificar las formas con que el agente ha logrado disolver la contingencia y se ha empoderado en el manejo de la situación.

Consideramos que los conceptos anteriormente expuestos de los sistemas sociales dinámicos complejos, son recursos importantes para entender los diferentes aspectos que están interviniendo en el comportamiento resiliente de los alumnos que sí lograron terminar sus estudios no obstante sus condiciones de vida adversas y pueden ser guías sugerentes para dar un orden a la propuesta educativa que exponemos.

Resultados y discusión

A continuación vamos a relacionar las cualidades encontradas en los alumnos resilientes de nuestro estudio con los conceptos teóricos expuestos, para identificar los conocimientos y habilidades que den lugar a la propuesta educativa. Los alumnos mostraron motivaciones alentadas por su proyecto de futuro y por sus ideales, por lo que estas motivaciones están relacionadas con los procesos teleológicos mencionados.

Los alumnos mostraron también organización en las actividades escolares, sentido de responsabilidad, regularidad de hábitos que les dan elementos para mantener un medio ambiente interno constante, en respuesta a demandas o cambios del medio ambiente externo escolar, familiar y económico; habilidades relacionadas con aspectos homeostáticos. El concepto de homeostasis pone énfasis en la actitud de búsqueda de medios para dar respuesta a las demandas del entorno, el aprendizaje de la experiencia y la habilidad de auto-organizarse, así como adaptación a sus condiciones. Sin embargo hay que hacer notar que la actitud de adaptarse, de acuerdo con el concepto, no es sinónimo de conformidad sino de relacionar conocimientos y habilidades personales con oportunidades en el medio social, en donde las redes sociales son un recurso necesario.

La capacidad que mostraron los alumnos de reaccionar constructivamente hacia sí mismos, de elegir situaciones de apoyo y de establecer relaciones personales para el crecimiento personal son acciones relacionadas con la función cibernética o de mantenimiento del equilibrio. Este concepto menciona la importancia de la sinergia y la pre-alimentación, como conocimiento de sí mismo y de los recursos del espacio donde se vive, para el mantenimiento del equilibrio del agente.

Es importante mencionar que los componentes que hemos distinguido de los conceptos del enfoque de los sistemas sociales dinámicos complejos, integran un conjunto que se interrelaciona justamente de manera dinámica y no lineal.

Partiendo de la perspectiva expuesta de la acción de educar, a continuación vamos a presentar, formas que dieron contenido a un taller interactivo grupal, para incidir en el desarrollo de aspectos resilientes y homeostáticos expresados en una parte de ellos.

Propuesta educativa

Como resultado de la investigación expuesta, tenemos que los componentes educativos para la formación de habilidades resilientes en jóvenes, para afrontar condiciones de vida adversas son relaciones sinérgicas entre:

a) Teleología: desear una mejor forma de vida, organizar objetivos y medios a corto y mediano plazo, aprendizaje retrospectivo y mirada prospectiva.

b) Homeostasis: El fortalecimiento de su comportamiento resiliente por medio de un subsistema homeostático de humanización. Este subsistema le prepara para identificar, organizar y mantener un equilibrio en su vida diaria. En este subsistema homeostático están:

- Mantenimiento y actualización de aptitudes y criterios para tomar decisiones
- Modelos a seguir y elección de apoyos académicos, familiares y laborales.
- La formación en el ejercicio de retrospectiva y prospectiva de vida
- Actitud indagativa en el medio ambiente para conocer los recursos y campos de oportunidad
- Desarrollo de relaciones y redes de apoyo
- Adaptabilidad

Es decir: organización, perseverancia, aprendizaje retrospectivo y, actitud indagativa de oportunidades, apoyo en redes sociales.

c) Recursos cibernéticos: Identificación y desarrollo de sus conocimientos cibernéticos o de empoderamiento:

- Confianza en sí mismo, autoestima, manejo de emociones
- Saber y manejo adecuado de los recursos disponibles en el medio ambiente
- Reconocer y valorar sus habilidades, conocimientos y aprendizajes adquiridos que lo han mantenido en un estado favorable.
- La interacción y retroalimentación positiva en su medio ambiente escolar, familiar o laboral
- Habilidades autogestivas.
- Educación permanente.

Es decir: auto-organización, autoestima, autoconsciencia y autodesarrollo.

Reflexiones finales

La puesta en práctica de la propuesta educativa expuesta, se planificó a través de un taller con 10 sesiones, con actividades adecuadas al tema a tratar y donde las dinámicas de grupo son un recurso educativo fundamental. Hemos encontrado que es necesario iniciar con actividades para el equilibrio emocional de los alumnos y las alumnas, para seguir después con los siguientes temas del taller. El tiempo de cada sesión es de 60 minutos, una vez por semana y a lo largo de los años de estudio en que el alumno permanece en la escuela.

Es importante iniciar con este subsistema porque nos dimos cuenta que necesitan recursos para que conozcan sus emociones y vayan desarrollando las habilidades para manejarlas. Es después de lograr un relativo estado de equilibrio que es posible continuar con la línea educativa de proyecto de vida. El reto está en despertar el interés, la motivación y la participación activa, para así poder cumplir con el objetivo de lograr que descubran las cualidades que les ayuden a fortalecer su proyecto de vida

Referencias bibliográficas

- Henderson Grotberg, E. (2003) *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Kotliarenco, M.A. et al (1999) *El ser humano desde una perspectiva integral: El concepto de resiliencia a la luz de nuevas revisiones a la literatura*. Oceanim. Santiago de Chile, Serie Documentos de trabajo Num. 17. Registro de Propiedad intelectual num. 111.676, 40 p.
- Munist; M. et al (1998) *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington,D.C. OMS
- Oriol-Bosch, Albert. (2012) *Resiliencia*. (online). Vol.15,n.2.
- Rutter,M. (1993). "Resilience: Some Conceptual Considerations." *Journal of Adolescent Health*. Vol. 14, No. 8.
- Saucedo, C, Carlota Guzmán, et al. (2014) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México, COMIE.
- Vanistendael, S. (1995) *La resiliencia: Un concepto largo tiempo ignorado*. BICE. Ginebra, Suiza.
- Velázquez-Guzman y Felipe Lara Rosano (2014) Modernity, Individualización and the Resilient Response of Young People en *Life-Long Integral Education for a Viable Human Future*. The International Institute for Advanced Studies in Systems Research & Cibernetics. Canada. Vol Xi, p 19-24.

Ambiente, incertidumbre y aprendizaje: elementos para una teoría ecológica en educación

*Juan Jesús Velasco Orozco
José Manuel Pérez Sánchez*

Resumen

El capítulo trata de promover la discusión científica sobre la investigación educativa, así como la inclusión explícita de ciertos principios de la teoría ecológica en general y de los sistemas complejos adaptativos en particular, en el entendido de que ambos son imprescindibles para pensar lo educativo y lo escolar.

No se retoman las categorías de ambiente, incertidumbre y aprendizaje (en su versión de adaptación), como si estas fueran nuevas, ni mucho menos propias, ya que se retoman de la epistemología científica.

Ahora bien, en cuanto a los sistemas complejos adaptativos, estos se muestran como la unidad de análisis a la que debería dirigirse la investigación y el hacer educativo, para finalmente hacer de la noción de sostenibilidad un elemento articulador de la educación ambiental.

Introducción

Educar a nuestra niñez y juventud para conducirse adecuadamente por la vida, y no sólo para resolver las necesidades apremiantes de existencia, es decir para *sobrevivir* es y ha sido un gran reto para los educadores y en general para las generaciones mayores en la sociedad humana.

Ahora bien, para contribuir a que este reto se cumpla, es necesario que la visión educativa vaya más allá de la transmisión de conocimientos descontextualizados regidos bajo un paradigma mecanicista. Esta versión newtoniana-cartesiana del mundo determinista ha ocasionado que los educandos aprendan que la vida sea un caminar lineal y rígido, en que el error, la incertidumbre y el conflicto simplemente no tienen cabida. Por supuesto, al no ser la vida así, nos topamos continuamente con decepciones, desesperanzas y luchas de competencia egoístas. Sin embargo: “El hombre ya no es una entidad cerrada respecto a esta

totalidad compleja que es la vida, sino un sistema abierto que goza de una relación de autonomía/dependencia organizativa en el seno de un ecosistema” (Morin, 2008, p. 31). “La complejidad aparece en esta combinación individuos/sociedad acompañada de desórdenes e incertidumbres y se conforma a partir de la permanente ambigüedad de su complementariedad, de su competitividad y, en el límite, de su antagonismo” (Morin, 2008, p. 45).

En este sentido, el objetivo de este artículo es invitar a la reflexión crítica de nuestra perspectiva educativa a aquellos que tenemos el enorme reto de educar a otros sujetos. Y al mismo tiempo iniciar una discusión sobre el paradigma subyacente del sistema educativo imperante en nuestro país, del cual somos parte activa. Asimismo, llevar estas consideraciones a la propuesta de trabajar la educación dirigida a sistemas complejos adaptativos (SCA) representados en nuestros niños, niñas y jóvenes; también al terreno de lo sostenible como parte de nuestra tarea de educación ambiental.

Por otro lado, invitar a la reflexión en el proceso de análisis educativo por medio de la incorporación de ciertos principios epistemológicos de la teoría ecológica. Tales principios son el de ambiente (entorno, contorno, medio, contexto), el principio de incertidumbre y el de aprendizaje (desde la perspectiva adaptativa), los cuales son articulados desde los sistemas complejos adaptativos (SCA). Para su abordaje, estos principios se describen desde una revisión documental de autores que se inscriben en una visión de complejidad.

Las categorías que ahora tratamos, no de descubrir (ya que como se podrá leer en el texto, son retomadas de otros autores que ya hace tiempo las proponían), sino de hacerlas más explícitas: el ambiente, la incertidumbre y el aprendizaje son una pequeña muestra de las consideraciones que debemos incluir en todo esfuerzo educativo. Dichas categorías son tomadas desde una perspectiva ecológica, es decir, integral sistémica y compleja, donde se incorpore el contexto dado por el ambiente y nuestras respuestas al mismo tiempo.

El ambiente

A continuación se presenta una caracterización de lo que en este trabajo entendemos por el término *ambiente*, destacando principalmente sus cualidades energéticas, es decir, su existencia a partir de la segunda ley de la termodinámica: la entropía creciente, que significa transformación, movimiento, dinámica, desorden, aleatoriedad, en todos los órdenes: material, energético e informacional.

El término en cuestión ha sido siempre una fuente de problemas para los estudiosos de la vida y de la ecología, porque suele referirse indistintamente a todo lo que circunda al objeto particular de nuestro interés, o a un conjunto más limitado y arbitrario de elementos potencialmente relevantes para dicho objeto.

Así, el ambiente de una comunidad puede incluir todos los fenómenos necesarios para su permanencia y, también, los que puedan serlo en el futuro. Desde un punto de vista estrictamente energético, “el ambiente incluye las *circunstancias* que inciden en su equilibrio” (Adams, 2001, p. 60). En otras palabras, todo lo que sea necesario para mantener a la estructura en equilibrio, así como lo que pudiese inducirla a buscar un nuevo equilibrio, sería parte relevante del ambiente.

El ambiente es el medio global “con cuyo contacto se enfrentan las colectividades humanas y con el cual se encuentran en una situación de relaciones dialécticas de acciones y de reacciones recíprocas, que ponen en juego todos los elementos del medio” (George, 1972, p. 47).

Al analizar el equilibrio desde el punto de vista de su estatus de relación con el ambiente, “hemos prestado poca atención a la capacidad y viabilidad que las estructuras tienen para mantenerse a sí mismas en estado de equilibrio relativo, es decir, para preservar su estabilidad” (Adams 2001, p. 60).

Es, al mismo tiempo, un medio y un *sistema de relaciones*. La existencia y conservación de una especie dependen de los equilibrios entre procesos destructores y procesos regeneradores de su medio. “Es el conjunto de las bases y de los equilibrios de aquellas fuerzas que rigen la vida de un grupo biológico” (George, 1972, p. 5).

El ambiente de los grupos o sociedades humanas es tan sólo uno de los casos de la ecología general, aunque particularmente complejo a causa de las numerosas acciones voluntarias o involuntarias del hombre. Objetivamente, es un sistema de relaciones muy complejas, con *gran sensibilidad a la variación* de uno solo de sus factores, que provoca reacciones en cadena. En general, “se define como un equilibrio existente entre muchos grupos de fuerzas que se compensan entre sí. La imagen ya se ha simplificado demasiado, pues los equilibrios que se establecen en la naturaleza y, con mayor razón, en una naturaleza más o menos adulterada por las múltiples intervenciones del hombre, son equilibrios muy débiles e inestables” (George, 1972, p. p. 8-9).

Todo ser viviente y toda colectividad de seres vivos, sea población vegetal o población animal, sufren la influencia del medio en que están colocados y actúan sobre él, ejerciendo, de modo continuo o discontinuo, una *acción transformadora* a un plazo más o menos largo. “Los equilibrios son tan frágiles, que basta un accidente para ponerlos en peligro...” (George, 1972, p. 16).

De todas maneras, argumenta George (1972 p. 18): “el medio ambiente, se define *en relación con el hombre*; más exactamente, con los grupos humanos. Por lo tanto, hay que partir de la percepción que de éste tienen las colectividades que lo ocupan y que le dan forma”.

Pueden distinguirse, argumenta el autor, tres temas de dicha percepción:

- a. Respuestas a necesidades
- b. Sujeción a privaciones
- c. Miedo a peligros y amenazas

Las necesidades se desglosan en tres tipos esenciales: necesidades de consumo, necesidades de hábitat, necesidades de relación.

Las privaciones se identifican, por una parte, por la insatisfacción de las necesidades, mientras que por otra son debidas a determinadas presiones del medio: obstáculos topográficos y altimétricos, adversidades climáticas, molestias estéticas.

De manera insensible se pasa de la noción de privación a la de amenaza, en la medida en que el medio es portador, a título permanente, de peligros que improvisadamente pueden materializarse bajo la forma de agresión o de catástrofe: granizo, sequía, invasión de animales depredadores, inundaciones, temporales, ciclones, epidemias etc.

Los hombres reaccionan contra privaciones y las amenazas mediante “acondicionamiento” más o menos eficaz, creando dentro del medio natural un “micromedio”, o medio artificial, que desempeña el papel de protector contra la agresividad exterior.

“Estos diferentes tipos de relaciones y su percepción entre grupos humanos y medios, proceden de un conjunto de relaciones complejas entre las formas y condiciones de existencia y el contenido de los elementos constitutivos de tales medios” (George, 1972, p. p. 18-19).

Según el nivel de civilización técnica de los grupos humanos, y según la influencia del medio natural, “el ambiente será primordialmente obra de la naturaleza o bien obra de los hombres; finalmente, está animado por procesos físicos y fisiológicos que los hombres des-

encadenan, controlan o soportan, en su condición de existencia o en su misma subsistencia” (George, 1972, p. 47).

Voluntaria o involuntariamente, “la acción humana es capaz de provocar mutaciones, de alterar ritmos anteriores y de desencadenar nuevos sistemas de relaciones físicas, sin ser nunca capaz, de en lo inmediato, de dominarlos y de neutralizar sus peligros” (George, 1972, p. 47).

De esta manera, a decir de Schneider y Sagan (2005, p. p. 151, 156) “estamos separados del mundo, pero inextricablemente conectados a él”. Los sistemas complejos no vienen de ninguna parte, sino de gradientes preexistentes. Su complejidad no surge de dentro, sino de su contexto.

De acuerdo con Rolando García (2006, p. 128) la noción de condiciones de contorno (ambiente) juega un papel esencial en la teoría de sistemas complejos.

“Algunos resultados:

- Los sistemas naturales (abiertos) adquieren una estructura característica, cuando las condiciones de contorno se mantienen estacionarias.
- Cambios en las condiciones de contorno inducen desequilibrios internos en el sistema, el cual se reorganiza adquiriendo una estructura que es más estable frente a las nuevas condiciones de contorno.
- Modificaciones paulatinas en las condiciones de contorno no inducen, en general, modificaciones paulatinas en la estructura del sistema. La evolución de un sistema abierto tiene lugar por desestructuraciones y reestructuraciones sucesivas.

Las interacciones del sistema fluctúan con el medio en el cual se inserta (el ambiente). Tales fluctuaciones pueden ser de dos tipos:

1. Fluctuaciones de pequeña escala que inducen pequeños cambios, los cuales no llegan a alterar las relaciones fundamentales que definen la estructura del sistema;
2. Fluctuaciones mayores que, cuando exceden un cierto umbral, producen una desorganización de la estructura” (García, 2006, p. 130).

Estabilidad e inestabilidad son, por consiguiente, “propiedades de la estructura del sistema, pero relativas al tipo de fluctuaciones o perturbaciones que pueda sufrir. Otros conceptos tales como *vulnerabilidad*, *resiliencia* y *elasticidad* pueden ser definidos en términos

de estabilidades y son también, por tanto, propiedades estructurales del sistema” (García 2006:130).

A decir de Holland (2004, p. p. 110-111): “los contextos y actividades están cambiando continuamente, a medida que los agentes se van adaptando”. No se puede asignar una aptitud fija...no obstante que es definida, es cambiante y depende del contexto. Por ello, nuestra primera preocupación será, entonces, proporcionar una clase de modelos en los que el bienestar de un agente esté en función de sus interacciones, más que de alguna aptitud predeterminada. La aptitud debe emerger del contexto.

Al estar el ambiente en constante cambio, es necesario incorporar el término “emergencia” que, de acuerdo con Pier (2010, p. 165): “se aplica a la aparición de propiedades novedosas cuando surge un nivel superior de complejidad a partir de componentes menos complejos, donde “novedosa” significa que dichas propiedades no están presentes en el nivel inferior”. Esto se suele condensar con el popular aforismo de que “el todo es más que la suma de las partes”, que se identifica vagamente con el término “holismo”.

La emergencia espontánea de orden en puntos críticos de inestabilidad es uno de los conceptos más importantes de la nueva manera de entender la vida. Es lo que técnicamente se conoce como “autoorganización y a menudo se llama simplemente “emergencia”. Se ha reconocido como el origen dinámico del desarrollo, el aprendizaje y la evolución” (Pier, 2010, p. 174).

Con todo lo anterior, podemos darnos cuenta de la naturaleza del ambiente, naturaleza en dinámica constante. Por lo cual es preciso incluir en nuestra perspectiva teórica las *condiciones de contorno* que, a decir de Tyrtonia (1999, p. 173) son “constreñimientos o ligaduras impuestas por el medio”. Para este mismo autor, el término *ambiente* se refiere “al aspecto material-energético, esto es, a las formas o flujos energéticos del habitáculo físico y social del ser humano. No sólo la topografía, el clima, los recursos naturales, etcétera, sino también las personas, las ondas sonoras del habla, el comportamiento de los demás, etcétera, son formas o flujos de energía que pertenecen al ambiente”.

Al considerar el ambiente en constante transformación, “la *fluctuación* es inherente a él; cualquier irregularidad en el ambiente interno o externo del proceso energético (de vida), que aumenta la disipación (transformación). Las formas energéticas disipativas son

fluctuantes por naturaleza: no se pueden evitar las perturbaciones ambientales, el ruido, las disfunciones internas, los errores del copiado, etc. Las fluctuaciones bien pueden corresponder a los cambios en el comportamiento, y si los mecanismos de imitación operan en el ecosistema, entonces las fluctuaciones de este tipo pueden amplificarse. En realidad, este último modelo de evolución parece corresponder a la evolución sociocultural y tecnológica que experimenta el ser humano” (Tyrantia, 1999, p. 199).

Con la información anterior la pregunta sería ¿Qué y cómo enseñar y/o educar a los niños/niñas y jóvenes acerca del ambiente que les permita tener una orientación para su desempeño en, con y a pesar de él?

La incertidumbre

Como se ha caracterizado el ambiente anteriormente, nos podemos percatar de que la *contingencia* es una constante, es decir, la posibilidad o riesgo de que suceda algo. Una presencia de *novedad* permanente, dado los constantes flujos e interacciones al interior y exterior de los sistemas involucrados.

Con lo anterior el reconocimiento de *la incertidumbre* del ambiente resulta esencial para nuestra finalidad de mostrar explícitamente la necesidad de todo sistema vivo por aprender y sobrevivir.

La incertidumbre expresa a la vez la irrupción de lo inédito. Balandier (1994, p. 11) considera lo que está en vías de hacerse. “Para el ser humano, su incompreensión lo lleva a identificarla con el caos y el no-sentido. La conciencia del desorden está avivada, sostiene. Engendra reacciones contrarias, vacilaciones”.

“Para unos, el pasado (conservador de la tradición), incluso lo arcaico (factor de permanencia y de lo universal), se refiere al orden, revelan las señales más sólidamente afianzadas, proponen los repertorios o las guías necesarias para una orientación según la cual nuestro tiempo podría ser examinado, interpretado, organizado.

Para otros, la incertidumbre es la confusión y la inestabilidad, el movimiento que aligera la pesadez del orden preexistente, la abundancia de lo nuevo, lo que da todas sus oportunidades a una libertad nueva y fecunda: el desorden se vuelve creador, los periodos de transición ejercen entonces una verdadera fascinación, son vistos como aquellos que hacen retroceder las fronteras de lo imposible, en los cuales se realizan rupturas y avances.

Entre estos dos polos se sitúan las ignorancias, las interrogaciones, las dudas, los acomodamientos y los desconciertos, todo lo que puede llevar a un escepticismo trivial o a un nihilismo nefasto, todo lo que contribuye igualmente a nutrir una *demanda impaciente de orden*, sin medir bien los riesgos” (Balandier, 1994, p. 11).

Raramente el ambiente es tan estable. “La mayoría de situaciones naturales son más dinámicas, con cambios medioambientales significativos a lo largo del tiempo” (Gell-Mann, 1995, p. p. 254-255). Desde el punto de vista de sistemas complejos, Rolando García sostiene que todo sistema abierto (auto-organizado) está sometido a perturbaciones que pueden ser de muy diversas escalas. Dichas perturbaciones pueden ser de carácter *exógeno* (las cuales se traducen en modificaciones de las condiciones del ambiente) o de carácter *endógeno* (modificaciones de alguno de los parámetros que determinan las relaciones dentro del sistema). Si para cierta escala de perturbaciones estas modificaciones oscilan dentro de ciertos límites sin alterar la estructura del sistema, se dirá que el *sistema es estable con respecto a dicha escala de perturbaciones*. En estos casos, las perturbaciones son amortiguadas o incorporadas al sistema. ECUando no ocurre ninguna de ambas, el sistema se torna inestable y ocurre una disrupción de su estructura.

La evolución de un sistema, después de haber pasado el umbral de la inestabilidad, puede variar de diversas maneras. “El caso más interesante tiene lugar cuando la inestabilidad se desencadena por una acción que corresponde a una modificación de las condiciones del ambiente. Bajo estas nuevas condiciones (del ambiente), el sistema se *reorganiza* hasta adoptar una nueva *estructura* que puede mantenerse estacionaria mientras no varíen esas nuevas condiciones. El sistema vuelve a ser estacionario, pero con una estructura diferente a la anterior” (García, 2006, p. p. 61-62).

Otra manera de ilustrar la incertidumbre bajo la cual los sistemas vivos nos encontramos, es la de Prigogine (2008), quien al respecto sostiene que de los puntos de *bifurcación* emergen varias soluciones. “La elección de estas soluciones viene dada por un proceso probabilista. La probabilidad y el determinismo no se oponen ni siquiera a escala macroscópica, sino que se complementan. La existencia de bifurcación es un carácter histórico a la evolución de un sistema. Una propiedad destacada de estas bifurcaciones es su sensibilidad” (Prigogine, 2008, p. p. 29-30).

Estos puntos de bifurcación revelan que incluso a escala macroscópica la predicción que podemos hacer del futuro es una mezcla de determinismo y probabilidades. “Ante todo vemos el papel “constructivo” del tiempo. Los fenómenos irreversibles no se reducen, como se pensaba antes, a un aumento del “desorden”” (Prigogine, 2008, p. 36).

Este punto de bifurcación es un término matemático de la teoría de las catástrofes. “En el régimen de no equilibrio una solución sencilla puede ramificarse en dos posibles soluciones, y cada una de ellas puede ramificarse a su vez” (Tyrntania, 1999, p. 216).

El punto de bifurcación “describe el comportamiento típicamente estocástico del sistema, que abandona una rama de evolución y se desplaza hacia otra” (Tyrntania, 1999, p. 216). Se trata de algo que está absolutamente fuera de control y frecuentemente más allá de nuestra capacidad de comprensión. “La ruta que siga una estructura en evolución puede estar determinada por acontecimientos fortuitos o aparentemente triviales...” (Tyrntania, 1999, p. 216).

Con lo anterior nos damos cuenta, como lo apuntaba Edgar Morin refiriéndose al mensaje de Eurípides que *lo que sí hay que esperarse es lo inesperado*. “Para nuestro tiempo y bajo un paradigma de sistemas complejos, la impredecibilidad (incertidumbre) es la constante a la que se tienen que ajustar éstos. La toma de conciencia de la incertidumbre histórica se hace hoy día con el derrumbamiento del mito del Progreso. A esto se suman todas las incertidumbres debidas a la velocidad y a la aceleración de los procesos complejos y aleatorios de nuestra era planetaria” (Morin, 2001, p. 75). El surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, sino no sería nuevo. “El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, sino no habría creación” (Morin 2001, p. 77).

De esta manera, concluye Morin, que la evolución “no es lineal, dado que produce turbulencias, bifurcaciones, desviaciones, fases inmóviles, estadios, periodos de latencia seguidos de virulencias...” (2001, p. 78). Tan pronto como un individuo emprende una acción, ésta empieza a escapar a sus intenciones. “Dicha acción entra en un universo de interacciones y al final es el ambiente el que toma en uno u otro sentido lo que puede contrariar la intención inicial” (2001, p. 81).

Como podemos observar, el ambiente es intrínsecamente cambiante, dinámico, es lo que podemos determinar, sin embargo, nunca sabremos cuándo, dónde y cómo será ese cambio y qué consecuencias tendrá, lo cual coloca a los seres vivos, y a los seres humanos

entre ellos, en una constante perturbación a la cual tienen que hacer frente para lograr la supervivencia.

Esta falta de seguridad, es con lo que los individuos tenemos que tratar constantemente, por lo que la búsqueda de certezas (principio básico del pensamiento newtoniano-cartesiano, el determinismo) será sólo eso una búsqueda, un camino, nunca un fin. Esto nos pone a los educadores en una situación paradójica a la hora de educar y para definir los fines de la educación. Por lo que la pregunta sería ¿cómo enseñar a vivir con la incertidumbre y lograr en ella elementos para una vida plena y digna para el ser humano?

El aprendizaje

En este apartado seguimos el principio de adaptación a la manera principalmente de Holland (2004) y Gell-Mann (1995), como un proceso de aprendizaje que los sistemas vivos (complejos adaptativos) desarrollamos como una de nuestras cualidades, con la finalidad de responder a ese ambiente incierto. Sosteniendo que al relacionarlo con el aprendizaje podemos incluirlo en discusiones posteriores sobre educación que los seres humanos, al darnos cuenta de nuestras circunstancias de vida tan cambiantes, implementamos de manera explícita y proyectiva.

Al decir de Holland, “la adaptación da lugar al surgimiento de una clase de complejidad que obstaculiza considerablemente nuestros intentos por resolver los más importantes problemas que actualmente enfrenta nuestro mundo” (2004, p. 12).

En biología, la palabra “adaptación” se define como el proceso por medio del cual un organismo se amolda a su ambiente. En términos aproximados, “*la experiencia* guía los cambios en la estructura del organismo de manera que, con el paso del tiempo, éste hace mejor uso del ambiente para alcanzar sus propios fines” (Holland, 2004, p. 24).

Aquí extiende Holland el rango del término “adaptación” para incluir el *aprendizaje* y los procesos relacionados con éste. Con esta expansión de su significación, se puede decir, que “la adaptación se aplica a todos los agentes (un elemento activo, diversos tanto en formas como en habilidades) de los sistemas complejos adaptativos (SCA), a pesar de las diferentes escalas de tiempo aplicables a cada uno de ellos (las escalas de tiempo varían considerablemente)” (Holland, 2004, p. 25).

Con respecto al tiempo, los SCA responden a sus ambientes en diferentes escalas, por ejemplo:

“Los cambios de adaptación en las neuronas individuales del sistema nervioso tienen lugar en intervalos que fluctúan entre unos segundos y unas horas;

Los cambios en el sistema inmune requieren de unas horas o varios días;

Los cambios de adaptación de las empresas comerciales toman varios meses o algunos años; finalmente,

Los cambios en los ecosistemas pueden durar desde algunos años hasta milenios.

Pero aun así los mecanismos involucrados en todos estos casos tienen mucho en común, una vez que se descuenta el factor tiempo” (Holland, 2004, p. 25).

En términos generales, considera a los SCA como sistemas compuestos por agentes interactuantes descritos en términos de reglas (que son simplemente una manera conveniente de describir las estrategias de los agentes). Estos agentes se adaptan cambiando sus reglas cuando acumulan experiencias. En los SCA “la mayor parte del ambiente de cualquier agente adaptable está constituido por otros agentes adaptables, de manera que una porción de los esfuerzos de adaptación de cualquier agente es utilizada para adaptarse a otros agentes adaptables” (2004, p. 25).

Como vemos, “una cualidad de todo agente es adaptarse a un ambiente cambiante” (Gell-Mann 1995, p. 266). La idea subyacente al concepto de adaptación biológica es “que la propagación de los genes de una generación a la siguiente depende de la supervivencia del organismo hasta que éste alcanza la fase reproductora y genera un número razonable de descendientes que a su vez sobrevive para reproducirse” (Gell-Mann, 1995, p. p. 266-267). Por lo que el sistema está implicado en su estrategia de sobrevivencia tanto al interior como al exterior; en ambos casos el aprendizaje es muy importante ya sea de lo establecido como de lo que va surgiendo a cada momento.

Las comunidades ecológicas compuestas por multitud de individuos complejos pertenecientes a gran número de especies, “todos ellos desarrollando *esquemas* para describir y predecir el comportamiento mutuo, son sistemas que probablemente nunca alcanzan un estado estacionario final y ni siquiera se aproximan a él. Cada especie evoluciona en presencia de agrupaciones constantemente cambiantes de otras especies” (Gell-Mann, 1995, p.

266). Los esquemas son ideas y no genotipos, aquellos son el resultado del aprendizaje del (os) agente (s).

El aprendizaje y el pensamiento en general ejemplifican el funcionamiento de los SCA, y “quizá la más alta expresión de esta facultad en la Tierra es el pensamiento creativo humano” (Gell-Mann, 1995, p. 285). Una cuestión que surge de modo natural es “hasta qué punto las técnicas aprendidas en un cierto contexto son transferibles a otros diferentes” (Gell-Mann, 1995, p. 287).

“Las escuelas son prácticamente los únicos sitios donde uno acostumbra a encontrarse con problemas ya formulados” (Gell-Mann, 1995, p. 289), y que tienen la finalidad de estar desarrollando esquemas para describir, actuar y predecir el comportamiento de los agentes, en este caso de los individuos en sociedad.

De acuerdo con Gell-Mann, la adaptación tiene lugar en tres niveles diferentes por lo menos, lo que a veces causa confusión en el uso del término:

“En primer lugar, cambio de comportamiento

En segundo lugar, cambio de esquema

En tercer lugar la supervivencia darwiniana del más apto” (1995, p. 312).

Hay que destacar que los tres niveles tienen lugar en escalas de tiempo diferentes. “La educación humana sería el ámbito en el que la adaptación estaría fuertemente involucrada, como sistemas vivos “al borde del caos” por ser éstos más capaces de coordinar un comportamiento complejo y flexible y estar mejor dispuestos para adaptarse y evolucionar” (Capra, 1996, p. 215).

Con lo anterior resulta entonces importante “identificar la diferencia entre los modos en que los sistemas vivos y no vivos interactúan con sus ambientes inciertos” (Capra, 1996, p. 230). Mientras viva, un organismo se acoplará estructuralmente a su entorno. Sus continuos cambios estructurales en respuesta al medio –y consecuentemente su continua adaptación, aprendizaje y desarrollo– son las características clave del comportamiento de los seres vivos. “Debido a este acoplamiento estructural, llamamos inteligente al comportamiento animal, pero no utilizaríamos este término para el de una roca” (Capra, 1996, p. 231).

Entre las propiedades sistémicas, Rolando García resalta que “la *resiliencia* corresponde a la capacidad que tiene el sistema de adaptarse (podríamos decir “absorber”) las per-

turbaciones de una cierta magnitud, es decir, que no exceden el umbral característicos del sistema” (2006, p. p. 82-83).

De esta manera tenemos que “la capacidad de un agente para enfrentar un mundo siempre cambiante” (Holland, 2004, p. 66), “lo hace a medida que gana *experiencia*” (Holland, 2004, p. 68). Lo cual es muy importante de incluir en la discusión de la educación humana, el hecho de resaltar la vivencia de los agentes (a nivel individual y grupal) con la finalidad de que vayan desarrollando sus esquemas de aprendizaje en respuesta a su propio contexto y al de los demás, un ejemplo puede ser en educación formal la “enseñanza situada” (Díaz, 2006).

Pero no es sólo lo que se aprende de acuerdo con la propia experiencia, también está lo que Holland (2004, p. 103) llama “la esencia del *asignamiento de crédito* que es dotar al sistema con hipótesis que anticipen las consecuencias futuras de sus acciones”. Lo que se logra al desarrollar un modelo de acción y pensamiento (para el caso humano) a partir de la vivencia “son distintas maneras en que un agente adaptable mejora su *estrategia*” (Holland, 2004, p. 164).

Hay que destacar en este rubro del aprendizaje, que la enorme flexibilidad adaptativa a las más diversas condiciones ecológicas resulta ser una de las condiciones básicas del sistema. Por lo que “un pensamiento rígido y lineal es contra-adaptante” (Morin, 2008, p. 201).

Si las respuestas de los ecosistemas a las perturbaciones pueden ser altamente no lineales: “la misma intensidad de perturbación puede dar lugar a cambios muy superiores a lo esperado de una mera proporcionalidad” (Solé, 2009, p. p. 127-128), en el caso de las respuestas óptimas de los seres humanos a sus ambientes, biofísico y sociocultural, resultan ser totalmente no lineales.

“Si el cerebro, como ejemplo más complejo de un sistema que lleva acabo computaciones, debe ser capaz de mantener y crear orden (en particular, en forma de recuerdos), y a su vez debe también ser enormemente flexible, para poder adaptarse al mundo externo y sus cambios” (Solé 2009, p. 186), enseñar a esta flexibilidad de respuesta debería ser central en la escuela.

De esta manera, las preguntas podrían ser ¿cómo orientar o estimular para que el individuo (agente) aprenda de manera consciente a través de la experiencia? y ¿qué y cómo debería aprender? Aclarando que los conocimientos (disciplinarios) también son importantes.

Los SCA para una teoría ecológica en educación

Caracterización de los SCA

Los sistemas complejos adaptativos (SCA), “son sistemas que captan información en la forma de un flujo de datos y perciben regularidades en el mismo, tratando el resto del material como aleatorio. Dichas regularidades son comprimidas en un esquema empleado para describir el mundo, predecir hasta cierto punto el futuro y prescribir el comportamiento” (Gell-Mann, 1995, p. 387).

El *esquema* puede experimentar cambios que producen multitud de variantes que compiten entre sí. El resultado de esta competencia depende de las presiones selectivas, que representan la retroacción del mundo real. Estas presiones pueden reflejar la precisión de las descripciones y prescripciones, o hasta qué punto dichas prescripciones conducen a la supervivencia del sistema.

Las presiones selectivas no están relacionadas con el “triunfo” de los esquemas por un conjunto de rígidas correlaciones, sino más bien por tendencias. Además, la respuesta a las presiones puede ser imperfecta. De este modo, “el proceso de adaptación de los esquemas conduce a resultados sólo aproximadamente adaptativos para el sistema. También pueden darse esquemas no adaptativos” (Gell-Mann, 1995, p. 387).

Los SCA funcionan mejor en un régimen intermedio entre el orden y el desorden. “Tales sistemas explotan las regularidades que proporcionan el determinismo aproximado del dominio cuasiclásico, y al mismo tiempo se aprovechan de las indeterminaciones (describibles como ruido, fluctuaciones, calor, incertidumbres etc.) que pueden ser de ayuda en la búsqueda de esquemas mejores” (Gell-Mann, 1995, p. 388).

Llevado al terreno educativo dirigido a los seres humanos como SCA, la escuela tendría que explicitar este funcionamiento dirigido a los agentes de la sociedad que se pretende formar. Las propiedades de estos SCA que Holland (1996) propone y que proponemos en otro momento discutir para un modelo educativo actual son:

1. “Abundancia de no-linealidad
2. Grandes cambios introduciendo pequeñas perturbaciones (efecto amplificador)
3. Constituidos por gran cantidad de elementos (activos diversos) denominados agentes

4. Agentes cuyo comportamiento está dado por reglas o normas (estrategias flexibles)
5. Gran cantidad de reglas (y dinámicas)
6. Comportamiento por aprendizaje-adaptación
7. Papel del contexto (el ambiente)

Otras peculiaridades o distinciones de los SCA son:

- a) Diversidad de agentes que los conforman
- b) La interacción de los agentes en un SCA es gobernada por anticipaciones engendradas por el aprendizaje-proceso de adaptación de largo plazo.
- c) La combinación de la diversidad y la anticipación explican gran parte de la complejidad del comportamiento de un SCA” (Holland, 2004, p. 107).

Cada una de las cuales da para una discusión no sólo de su concepción, sino, y acaso más, de su enseñanza y desarrollo. Lo valioso de retomar explícitamente estas condiciones en la educación es que la escuela promueva una preparación de sus agentes para enfrentar las incertidumbres, como lo apuntaba desde 1999 Edgar Morin en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, y que al parecer hemos ignorado o no sabido cómo hacerlo.

De esta manera considero importante incluir en la investigación educativa una epistemología *sistémica* por un lado, y *adaptativa* por el otro. Realizando el estudio de lo educativo y/o escolar a través de la unidad de análisis *agente*.

Una idea sobre la sustentabilidad

Un fenómeno en el cual se puede ejemplificar la tarea educativa con respecto a la ecología (educación ambiental), es la sostenibilidad del o los sistemas (vivos y no vivos). Poder mantener constante un sistema complejo adaptativo demanda mucha energía, dado que siempre tenderá a la transformación (entropía). Pese a su carácter utópico, nuestra tendencia siempre será hacia el mantenimiento y estabilidad, y como humanos reflexivos, nos damos cuenta de este fenómeno y pensamos cómo revertirlo (neguentropía), la educación (transmisión de los esquemas adaptativos humanos, el aprendizaje) es una vía que los humanos tenemos para enfrentar convenientemente la sobrevivencia.

Todos los SCA “exploran posibilidades abriendo nuevas vías, descubriendo puertas y, ocasionalmente engendrando nuevos tipos de SCA” (Gell-Mann, 1995, p. 395). Es decir,

que continuamente buscamos mediante la experiencia o la experimentación, opciones frente a las condiciones que tenemos y que se van creando o las vamos creando. Que como toda creatividad resulta siempre novedoso, inédito, lo que nos provoca al mismo tiempo crisis, tensión, inseguridad, a la que tratamos de responder con más creatividad.

Coincidiendo con Gell-Mann (1995, p. 395) para quien, una mayor sostenibilidad, si es que puede conseguirse, “significaría una estabilización de la población, a escala global y regional, unas prácticas económicas que favorezcan el pago de costes reales, el crecimiento en calidad más que en cantidad y vivir de las rentas de la naturaleza más que de su capital, una tecnología que tenga un impacto ambiental relativamente escaso, un reparto más equitativo de la riqueza, especialmente en el sentido de hacer desaparecer la miseria, unas instituciones transnacionales más fuertes para tratar los problemas globales urgentes, una opinión pública mucho mejor informada sobre los desafíos múltiples e interactivos de cara al futuro, y, quizá lo más importante y difícil de todo, el predominio de actitudes que favorezcan la unidad en la diversidad –cooperación y competencia no violenta entre las diferentes naciones y tradiciones culturales– así como una coexistencia sostenible con los organismos con los que compartimos la biosfera”.

Para sobrevivir de manera sostenible, Schneider y Sagan (2005) consideran que tenemos que ser como ecosistemas maduros. Esto significa:

- “Usar gradientes energéticos sostenibles. Prescindir de los hidrocarburos productores de dióxido de carbono.
- Controlar nuestra población. Conseguir densidades de población ecológicamente ajustadas mediante la planificación, en lugar de mecanismos deletéreos como la guerra y el hambre.
- Incrementar la eficiencia energética. Acumular y utilizar la energía de la manera más eficiente posible.
- Reciclar. Integrar los desechos, subproductos tecnológicos en flujos cíclicos.
- Detener las fugas hasta donde sea posible. Maneras de detener las fugas de los ciclos materiales y reincorporar los desechos en forma de subproductos utilizables.
- Adoptar la ecología como visión del mundo. Vivir de manera más simbiótica y “en equilibrio” con el resto del ecosistema global.

- Promover la diversidad cultural y biológica. Más que la uniformidad, la diversidad proporcionará “copias de seguridad” para llevar a cabo procesos importantes en caso de emergencias inevitables.
- Promover la interconectividad. Pero no hasta el punto de la homogeneidad absoluta. Los ecosistemas sometidos a tensión o privados de energía revierten a fases de organización tempranas. Estas tendencias son predecibles, y la humanidad no es una excepción” (359-360).

Fritjof Capra manifiesta que “estar ecológicamente alfabetizado, ser ”ecoalfabeto”, significa comprender los principios de organización de las comunidades ecológicas (ecosistemas) y utilizar dichos principios para crear comunidades humanas sostenibles. Necesitamos revitalizar nuestras comunidades –incluyendo las educativas, las de negocios y las políticas, de modo que los principios de ecología se manifiesten en ellas como principios de educación, empresa y política” (1996, p. 307).

Comprender la interdependencia ecológica significa comprender relaciones. Esta comprensión requiere los cambios de percepción característicos del pensamiento sistémico: “de las partes al todo, de objetos a relaciones, de contenido a patrón” (Capra, 1996, p. 308).

Siguiendo a Todorov “...no poseemos una identidad única; debemos adaptarnos a las circunstancias...A cada estado le convienen tonos, maneras y sentimientos diferentes” (2011, p. 208).

Se comprende por qué la educación es tan importante: “las pasiones de las que estamos hechos no son en sí mismas ni buenas ni malas, pero sí se vuelven buenas o malas” (Todorov, 2011, p. 244).

Y es que” “la hominización es un juego de interferencias que presupone la existencia de acontecimientos, eliminaciones, selecciones, integraciones, migraciones, fracasos, éxitos, desastres, innovaciones, desorganizaciones, reorganizaciones” (Morin, 2008, p. 67). Compartirlas en un contexto académico, escolar y áulico es una de las vías más importantes de generación de conciencia y aprendizaje que los seres humanos hemos creado para nosotros mismos.

Conclusiones

El ambiente es un elemento integral de todo sistema complejo adaptativo, de él toma energía, materia e información, no se puede entender éste sin su consideración. Además, es cambiante e incierto, lo que provoca en cada sistema novedad, crisis, tensión, perturbación, alteración, caos, desorden (como lo que queremos provocar en cada agente en la educación).

Para enfrentar esta incertidumbre creativa, los agentes buscan adaptarse mediante su propia experiencia. O dicho de otras maneras, adaptarse es aprender. También este aprendizaje se logra con la observación del ambiente en el que se está inmerso y con la generación de esquemas (o modelos) mediante los cuales se experimenta en la acción diaria. Poniendo en juego reglas que van adecuando a las circunstancias. Es por ello que el aprendizaje es considerado también una estrategia, flexible y cambiante, que logra respuestas óptimas de sobrevivencia. Las estrategias se ven limitadas cuando el agente humano le impone rigidez y unicausalidad a su experiencia.

Un opción educativa es la de integrar una visión compleja que no evite la incertidumbre, sino que viva con ella y tenga el gusto y responsabilidad de su creatividad.

Referencias bibliográficas

- Adams, R. (2001). *El octavo día. La evolución social como autoorganización de la energía*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Balandier, G. (1994). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio a la fecundidad del movimiento*. España: Gedisa Editorial.
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Capra, F. (1996) [2010]. *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, España: Anagrama.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. España: Gedisa Editorial.
- Gell-Mann, Murray (1995 [1994]). *El Quark y el jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*. España: Tusquets Editores.

- George, P. (1972). *El medio ambiente*. España: Oikos-tau.
- Holland, J. 2004 [1996]. *El orden oculto. De cómo la adaptación crea la complejidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Maturana H. y Pörksen, B. (2010). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Argentina: J. C. Sáez editor–Granica.
- Morin, E. (2008). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós
- _____ (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower-UNESCO.
- Pier, L. (2010). *La vida emergente: De los orígenes químicos a la biología sintética*. México: Tusquets Editores.
- Prigogine, I (1993). *Las leyes del caos*, Barcelona. España: Drakontos Bolsillo.
- Schneider, E. D. y Sagan D. ((2009) [orig. 2005]). *La termodinámica de la vida. Física, cosmología, ecología y evolución*. España: Tusquets Editores.
- Solé, R. (2009). *Redes complejas. Del genoma a Internet*. España: Tusquets Editores.
- Todorov, T. (2011). *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*. España: Paidós.
- Tyrtania, L. (1999). *Termodinámica de la supervivencia para las ciencias sociales*. México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

Experiencias de los directores escolares de primaria promocionados en el marco de la Ley del Servicio Profesional Docente.

Yazmin Esquivel Arriaga

Resumen

Se presenta avances parciales de la investigación de corte cualitativo – interpretativo, acerca de los Directores Escolares promocionados en el Marco de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD, 2013) con el propósito de dar cuenta de las experiencias que viven en el proceso de promoción a dos años de su función, así como los retos que está afrontando.

El estudio es de enfoque etnográfico y comprende como universo dos directores de género femenino de la Zona escolar P145, de Educación Primaria perteneciente al Subsistema Educativo Estatal, Toluca. Esta investigación pretende conocer qué tipo de director está vislumbrando con la nueva reforma y que experiencias ha adquirido en su práctica y cuales ha aplicado según sus saberes en la función como directivo escolar.

Palabras clave: Experiencias, director, promoción, evaluación, escuela primaria.

Introducción

La ponencia describe el interés del estudio sobre *las Experiencias de los Directores escolares de primaria promocionados en el marco de la Ley del Servicio Profesional Docente*. El contenido del mismo es un avance importante de dato empírico no profundizado, el cual aborda del proceso de evaluación para la promoción de directivos escolares así como algunas experiencias de su función a la fecha, esta investigación se desarrolla en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEEM), promoción 2016-2018.

La evaluación del Servicio Profesional Docente que actualmente está establecida, es uno de los temas más discutidos en la educación, desde que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado esta acción de evaluar a los maestros aspirantes al servicio docente conjuntamente con el Instituto de Evaluación para la Educación (INEE).

Actualmente la evaluación es utilizada como un proceso de reclutar a los docentes en: ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento. Sin embargo este estudio abordará la promoción a cargos con funciones de Director escolar de Educación Primaria, por lo que esta mecánica de evaluar y otorgar plazas, parte desde las políticas públicas nacionales e internacionales de la reforma educativa con el fin de lograr la calidad educativa.

De esta manera, la evaluación en la educación ha tomado un papel significativo para el reclutamiento y contratación de personal en el Sistema Educativo con la perspectiva de seleccionar a los docentes con un perfil idóneo.

La evaluación debe considerar que la función del director, es una pieza clave en la dirección de la educación, ellos son los personajes que dan vida a las instituciones escolares pero también son figuras que representan el prestigio de sus alumnos y docentes, son actores clave para el funcionamiento de un desempeño exitoso al obtener resultados pedagógicos satisfactorios. Retomando algunas palabras de Schmelkes (1997) “los directores son los responsables de la adecuada administración escolar y de la orientación pedagógica de los docentes son quienes dan imagen y vitalidad a su escuela” (p. 17). Por ello, con las leyes de la reforma educativa o más bien laboral, tratan de someter la evaluación para promocionar a los docentes interesados en ocupar plazas con funciones de director y otros cargos.

Es así que, con la Ley del Servicio Profesional Docente (2013), se da inicio en México un proceso de evaluación de los profesores en dos momentos, primero para ingresar al magisterio en educación básica y media superior en 2014 y en el segundo para la promoción a cargos con funciones de Dirección para el ciclo 2015.

Este estudio pretende conocer las experiencias de los docentes promocionados y tener claridad del proceso de estos sujetos en su práctica cotidiana entre otros aspectos, que permita identificar el tipo de director que figura en la escuela primaria con la reforma educativa.

En un primer acercamiento con los directores se conoció la experiencia del proceso que llevaron a cabo para lograr esta plaza así como los retos de su función, sin embargo se encontró como hallazgo, que los sujetos no estudiaron las guías para presentar este examen, poniendo en duda su promoción, así como también al llegar a las escuelas no fueron presentados por sus autoridades encontrando en ellas muchos problemas y sin recibir administrativamente una entrega de recepción escolar.

El curso de esta investigación se centra con la pregunta principal que guía el trabajo: **¿Cuáles son las experiencias de los directivos promocionados de la escuela primaria, a partir de la nueva Ley del Servicio Profesional Docente?** En esta pregunta se desprenden otras: ¿Cuáles son las políticas educativas nacionales e internacionales en materia de evaluación para la promoción de directivos?, ¿Qué aportes teóricos se han construido sobre la promoción de docentes en puestos superiores? y ¿Qué experiencias construyen los directores de la escuela primaria con la LSPD? Así como los significados que está adquiriendo la evaluación.

Con base a lo anterior el objetivo general que orienta esta investigación es: Interpretar las experiencias de los directores promocionados de la escuela primaria a partir de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD, 2013).

Desarrollo

En el 2013, cuando se dio a conocer la reforma educativa declarada constitucionalmente por el poder legislativo el 6 de febrero y publicada a través del Diario Oficial de la Federación el 26 del mismo mes (Bracho y Zorrilla, en INEE; 2015, p.15), también se hace modificaciones al artículo 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a la Ley General de Educación, reforma que inicia con el Pacto por México con los principales partidos políticos, firmando 95 compromisos para impulsar las reformas estructurales e iniciar con la evaluación en la agenda educativa con la creación de un marco jurídico.

A propósito de evaluación, se indaga que significa este término para comprender el tema, pero sobre todo conocer por qué se está evaluando y cuáles son las leyes que la sustentan.

Después de haber leído algunos autores, encuentro que este término tiene diversos significados desde diferentes posturas y buscando un poco en la historia sobre el origen del mismo, logré ubicar lo siguiente:

Según Stufflebeam y Shinkfield (2011) cita a Tyler (1930) quien es el padre de la evaluación, concibe este término como: “El proceso mediante el cual se determina hasta qué punto los objetivos educativos han sido realmente alcanzados mediante el programa de currículos y enseñanza” (p. 109). Otro significado es “la evaluación supone comparar objetivos y resultados (p. 19).

Así mismo, se hace la búsqueda en la Ley del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2013) para conocer como concibe este término, en su artículo 6° menciona: “consiste en la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del sistema educativo nacional con un referente previamente establecido” (p. 10).

Como resultado de investigar el término, al revisar la Ley del INEE, obtuve datos para iniciar este estudio y así comparar los diferentes significados para posteriormente analizar los lineamientos que tiene el proceso de la evaluación.

Por lo tanto con la Ley del Marco Normativo (2015), comienza a dar facultades en materia de evaluación educativa, particularmente en lo que respecta al Servicio Profesional Docente (SPD) en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con el efecto de realizar los concursos de oposición primeramente para el ingreso, dicha iniciativa llevó también, se dieran a conocer los lineamientos con los procedimientos de la LGSPD (2013), en su Art. 57, en la que se da los criterios de idoneidad para llevar acabo la evaluación y promoción de docentes a cargos con funciones de dirección en educación básica.

Cuando la evaluación se da a conocer mediante convocatoria, circular y otros medios públicos, docentes de diferentes edades participaron para este proceso.

La convocatoria, propicio que algunos docentes con intenciones de concursar, ya no ejercieran su participación por temor de perder la plaza o la antigüedad. Pues no estaba del todo claro el procedimiento. Sin embargo los que participaron y están en funciones de acuerdo a sus experiencias nos narran que el proceso fue muy confuso, pero también nos mencionan que en su función afrontan problemas de control de disciplina con los docentes a su cargo, así como el establecer el respeto a su autoridad.

Fue entonces que dispongo investigar las experiencias de las directoras promocionadas, a través de algunas interrogantes: ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Para qué? deciden concursar para ser directoras y la manera cómo vive la función, con la LSPD, una vez aceptadas como idóneas para fungir en el puesto y sobre todo qué aportes están haciendo hacia su función, ya que anteriormente la asignación de estas plazas eran mediante otras mecánicas como herencia, venta, cambio de favores o de bienes, etc.

Desde esta lógica, los procesos para la obtención de plazas directivas con la evaluación toman otro significado con una historia diferente y el sentido de obtener dicho cargo por medio de un examen, para interpretar las experiencias que los directivos promocionados y conocer qué les motivó participar y si los sujetos son idóneos frente a este cargo. También se pretende comprender el concepto de idoneidad tanto en los resultados del examen como en la realidad que se vive en la escuela primaria con toda su complejidad.

La implementación de la evaluación ha implicado cambios a partir de la intervención de organismos nacionales e internacionales, que han articulado el debate neoliberalista de promover el empleo, el crecimiento económico, la calidad de vida y el comercio internacional, por ello las políticas educativas comenzaron a tener importancia para los diferentes organismos, como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM) y el Banco Internacional de Desarrollo (BID). Cada uno con diferentes funciones.

Estos organismos comienzan a evaluar a los docentes para considerarlos en los programas de promoción y reconocimiento. Sin embargo la evaluación no ha podido garantizar que el sistema educativo cuente con los mejores directores y por eso las organizaciones han intervenido para dar solución y alternativas para la creación de programas, reglamentos que mejoren los procesos evaluativos.

Sin embargo este instrumento se utiliza para seleccionar y clasificar a los docentes que concursan para la promoción a través de un examen que medirá supuestamente su idoneidad y valorar si es apto para obtener la plaza de director.

Con lo anterior los directivos promocionados tienen la creencia, que el examen no hace una elección viable para el reclutamiento de directores, esto no garantiza lograr una educación de calidad, ya que este tipo de evaluación tal vez debiese estar complementado con otros elementos que acompañe esta valoración de perfiles, en cambio hay dudas de quienes evalúan, acreditan, valoran o elaboran este instrumento, porque lejos de reconocer al maestro en sus saberes, lo desacredita poniendo en duda sus cualidades como un profesional de la educación.

Así que la evaluación comienza a aplicarse para promocionar y exhibir a las figuras directivas, quienes demostrarán las características, conocimientos, cualidades y aptitudes deseables para el desempeño eficiente de la función, durante un periodo de dos años y de esta manera se conocerá si son meritorios para seguir en la plaza o bien regresar a su origen de docentes frente a grupo, ya que la evaluación no asegura la permanencia de la plaza con la actual reforma educativa o bien laboral. En este sentido podemos recuperar de Bauman (2011) “los conocimientos y aptitudes <<atribuibles al trabajo>> lo más probable que estos rasgos sean evaluados como una desventaja y pasando ser un producto” (p.114). Con lo que actualmente los docentes con esta evaluación serán remplazados y desechados como un simple recurso humano o material.

Este estudio no plantea necesariamente términos de causa-efecto, por lo que el supuesto es: El proceso de evaluación para promoción a director que se realiza de acuerdo con la LSPD, no es garantía de idoneidad, para realizar las funciones propias de manera adecuada en una escuela primaria, con la complejidad que esto representa.

Ahora bien, la justificación de este estudio tiene que ver con mis propias preocupaciones desde la función que desempeño, ya que a lo largo de más de una década me ha inquietado la función del director, pues los mecanismos para obtener la plaza se daban por mecanismos relacionados con la autoridad educativa local o estatal, no siempre con la suficiente transparencia, lo que creaba incertidumbres y toda clase de interpretaciones por los docentes, sostiene Latapí (2004), “por décadas el sindicato ha logrado que se le ceda la asignación de muchas [...] plazas disponibles [...] Las plazas, además, se considera vitalicia y aun con derechos hereditarios y posibilidades de venta en un mercado oscuro”. (p.34).

No obstante en una charla formal con una supervisora escolar, mencionó que no era fácil de acceder a una plaza directiva, sólo se privilegiaban aquellos que por relaciones de poder podían obtener el cargo realizando campañas políticas o favores, algunos lo intentaban por el mérito legal a través de escalafón y otros utilizaban la meritocracia con valores de bienes patrimoniales y económicos para comprar la vacante.

Estas acciones contrasta el mirar que tipo de director están licenciando una función directiva apegado a los principios de su empleo según decretos y leyes que fundamentan esta plaza, ya que se está exhibiendo en las escuelas primarias a los directores seleccionados ante

este concurso de oposición, ya que a la falta de experiencia y conocimiento administrativo – pedagógico, no permite llevar su función como tal vez lo pensaron al concursar.

Algunos comentarios de las directoras entrevistadas, ven su función muy complejo pues más que importarse por lo pedagógico se le da más relevancia a lo administrativo, cuestión que les impide desempeñarse en cubrir muchos aspectos entre ellas el observar el trabajo de sus docentes o el avance académico de los alumnos, factores que las pone en tensión porque se aproxima su evaluación y no saben si conservarán la plaza o tendrán que regresar a sus salones frente a grupo con el miedo de afrontar el desprestigio de sus colegas.

Con lo anterior, algunos docentes en consejo técnico, mencionaron que algunos directivos fue por suerte su promoción o bien algunos fueron apoyados por los evaluadores, ya que se enteraron que algunos maestros no estudiaron las guías y que solo contestaron el simulador, también creen que no tienen el liderazgo suficiente para dirigirlos.

Así que el aporte de este estudio contribuirá, al conocimiento educativo, sobre el saber Ser del Director y su saber Hacer, reflexiones desde las perspectivas analíticas, críticas de las políticas públicas educativas actuales, con el propósito de develar las experiencias de los sujetos , sus vacíos, ausencias, deficiencias, sentimientos, seguridades e inseguridades de la función directiva que hoy es bajo concurso de promoción y proponer a la luz de la teoría otras maneras de mejorar esta herramienta de evaluación.

Entendiendo la realidad, como la importancia de la función directiva y construir lo construido de su imagen, a través de sus conocimientos y experiencias (subjetividad y objetividad).

Las reflexiones obtenidas de este trabajo beneficiarán primero a docentes, aquellos que quieran promoverse para considerar la importancia y el compromiso que implica la función directiva y a aquellos directivos que permanezcan en el puesto para que tengan los elementos necesarios, para visionar la política educativa actual de la reforma en términos de retos y realidades. Segundo: a los supervisores para pueda llevar a discusión el tipo de perfiles que llegaron a colaborar en su zona y en tercero a los actores que realizan el papel de evaluador, considerando la posibilidad de reclutar con eficiencia estas figuras que asumirán este cargo tan importante y necesario para las escuelas. Pero también de quienes elaboran y coordinan este proceso pues debiese darse más seriedad y vigilancia en la aplicación para mejorar esta mecánica.

Una vez mencionado la justificación, el estado de la cuestión, se elaboró a partir de indagar en las distintas revistas de investigación como: Scielo, Dialnet, Redalyl, Relieve, Perfiles educativos UNAM, Revista de Evaluación Educativa y Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (REVALUE), para revisar referentes a algunas categorías del tema de estudio, hallé algunos artículos que se derivan de investigaciones y de tesis, de autores como: Weinstein, Cuellar, Hernández y Fernández (2016), García, Slater y López (2010), Cervantes (2016) y Navarro (2015),

Con lo anterior considero que hay investigaciones importantes que registran una aproximación al perfil, liderazgo o cualidades del director o de evaluación docente, pero no de las experiencias del director promocionado. Por ello este estudio tiene la finalidad de crear un conocimiento, sobre lo que está pasando con los sujetos bajo estudio.

Relacionando lo anterior y para tratar de comprender el tema de Experiencias y retos del Director Promocionado de la Escuela Primaria, se recurre a la Teoría de González en Díaz (2014) y Buenfil (2002), para explicar el sentido de las categorías que integran el estudio.

De inicio considero importante precisar sobre el uso de la teoría en la investigación, en este sentido Buenfil (2002), sugiere recrearla para dar sentido y rumbo a la construcción de este horizonte teórico a partir de algunos autores que refieren el término de evaluación como: Stufflebeam y Shinkfield (2011), Díaz (2010), Toranzos y Elola (2000) y Chiavenato (2011).

Para la categoría de promoción mencionaré un autor principal Kloter, Philip y Kevin Lane (2006). En tanto a la categoría de director tenemos: Antúnez (2013) entre otros autores importantes.

En la categoría de escuela primaria tenemos a Espinosa, M. (s/f). Y en la categoría de experiencia tenemos a: Bourdieu (2005), Carrizales (1986) y Larrosa (1996) este último nos dice que experiencia significa salir hacia afuera y pasar a través (p.23). Experiencias como todo aquello que les pasa a los directores con los otros en su realidad de la función.

La teoría metodológica de esta investigación está orientada con un enfoque cualitativo-interpretativo y para desarrollar el estudio, se consideró los aportes de algunos autores como son: Mardones y Ursua (1996), Goetz y LeCompte (1988) entre otros, para interpretar la cultura de la evaluación de los sujetos desde la teoría Aristotélica. Y para comprender

la etnografía educativa, se considera como autor principal a Woods (1986) entre otros autores que ayudarán a profundizar el tema e interpretar los hechos del estudio.

Una vez mencionado la parte teórica y metodológica, este estudio tiene como alcance la zona p145/06, educación primaria ubicada el San Andrés Cuexcontitlán municipio de Toluca; porque hay cuatro directoras promocionadas, sólo dos participan en esta investigación.

También hay una tercera participante de una Supervisora escolar, quien también nos comparte su testimonio en una plática informal acerca de cómo antes se daban los ascensos de director.

El estudio de campo de ésta investigación comprenderá un periodo de 2016 a 2017 para aclarar la temática y en un periodo de 2017 al 2018 culminará. Con el objetivo de recabar información desde el inicio, durante y al cierre del trabajo empírico. Con la aportación de los autores antes citados, para llevar un proceso de entrevistas, observaciones, registros y recabar algunas evidencias de los sujetos e informantes para posteriormente triangular este estudio.

Conclusiones

El problema de esta investigación, se concibe en el momento de que la evaluación comienza a promocionar docentes como un recurso humano o material. La promoción debe considerar la capacitación y formación anticipada de los docentes antes de ser evaluados para promocionarlos en el sistema educativo como directores.

Ya que el proceso debe reconocer la idoneidad del directivo promocionado, desde lo que hace en su aula, el cómo se desarrolla y sobre todo el reconocimiento de las capacitaciones previas que reciben los maestros en el ejercicio de su actualización permanente, para después ser evaluados y seleccionados, de esta manera se estaría eligiendo a docentes que por mérito logren ascender, como una parte formativa, pues esta es una función que debe de ponerse en debate si se pretende lograr una educación de calidad. El ser director no es una función que arroja resultados inmediatos durante dos años, por ello la promoción tiene que considerar verdaderamente los aspectos de perfil y parámetros desde su estudio anticipado de los concursantes a este cargo.

Sin embargo el proceso de oposición, nos da una mirada de lo que está aconteciendo en la función directiva de los primeros directores promocionados con el fin de conocer las experiencias y retos, ya que reconocen que carecen de experiencia, conocimientos administrativos y pedagógicos.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2011). *44 Cartas desde el mundo líquido*. Madrid: Paidós.
- Bracho y Zorrilla (2015). *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México: INEE.
- Buenfil, R. (2002). *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. México: Revista Nueva época vol. 6 no. 12. (p. 29).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrizales, C. (1996). *La experiencia docente*. México: Línea.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos*. El capital Humano de las organizaciones; 9ª ed. Mc Graw Hill.
- Díaz, F. y Barriga, A. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México McGraw Hill.
- DO. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSP)*.
- DO. (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. México: INEE.
- DO. (2013). *Decreto por la que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*.
- Elola, N y Toranzos, L (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires.
- Espinosa, M. E. (s/f). *La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento*. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm (22/febrero/2017).
- Goetz J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*. Madrid: Morata.
- González G. en Díaz, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. México: Díaz de Santos.

INEE (2015). *Reforma Educativa. Marco normativo*. Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México: INEE.

Kloter, P. y Kevin L. (2006). *"Dirección de Marketing"*. México: Pearson.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.

Mardones, J. y Ursua, N. (1996). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Materiales para una fundamentación científica. México: Fontamara, S. A.

Schmelkes, S. (1997) *"Los directores" en La calidad de la educación primaria*. Un estudio de caso, México: SEP.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Guía teoría y práctica; Temas de educación, Madrid: Paidós/M.E.C.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: ediciones Paidós.

Entrevistas

Esquivel, Y. (Agosto, 27-2016). Entrevista informal con supervisora.

Esquivel, Y. (Octubre, 14 y 18- 2016). Entrevista personal con directora.

Revistas y tesis

Cervantes, L. (2016). *De maestras a directoras. Entrometidos y capital cultural*. Tesis Doctoral. Toluca: ISCEEM.

García, Slater y López (2010). *El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año*. México: Redalyc. org.

Navarro, C. (2015). *La Antesala del Ascenso a la Dirección. Trayectoria de Subdirectores de Secundarias Mexicanas. Tesis Comie. México: Comie*.

Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. & Fernández M. (2016). *Director (a) por primera vez*. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la educación* no. 44 Santiago de Chile: Scielo.

Una mirada a las prácticas de gestión de directivos universitarios desde los principios del paradigma emergente: un camino de oportunidades por explorar

*Luz Mery Chaverra Rodríguez
Elvia Patricia Arango Zuleta
Faber Andrés Alzate Ortiz*

Resumen

Este es un avance de la investigación *Los Principios del Paradigma Emergente en las Prácticas de Gestión de los actuales Directivos Docentes Universitarios*: Caso Universidad Católica de Oriente¹ y Universidad Minuto de Dios², cuyo objetivo es *Reconocer los principios del paradigma emergente en las prácticas de gestión de los Directivos docentes de estas Universidades*. Se ha avanzado en fundamentación y entrevistas a Directivos docentes en las que se empiezan a identificar emergencias. El paso a seguir es *Caracterizar las prácticas de gestión y Compartir con los participantes*. Esta ponencia contribuye otras maneras de gestionar procesos educativos.

Palabras clave: Directivos docentes, principios de paradigma emergente, prácticas de gestión.

Introducción

La Investigación *Los Principios del Paradigma Emergente en las Prácticas de Gestión de los actuales Directivos Docentes Universitarios*, responde a las dinámicas y los propósitos de dos Instituciones investigadoras. La UCO se vincula con el objetivo de “Brindar una formación integral en la que se articulen orgánicamente el aprender a ser, a conocer y a desear seguir aprendiendo; el aprender a hacer y a convivir en el respeto y en el amor a la diferencia, la solidaridad y la democracia.” (Plan de Desarrollo Institucional-UCO-). UNIMINUTO acoge de los retos estratégicos a 2019: “Fortalecer la investigación orientada al Desarrollo Humano y el Desarrollo Social integral y Sostenible y la Innovación Social, generando soluciones innovadoras a problemáticas sociales concretas” (UNIMINUTO, Compendio de Investigaciones, 2015, p.13).

¹ UCO

² UNIMINUTO

Algunos antecedentes que iluminan la investigación, son: Acosta (1998), para quien la transición del desarrollismo a la modernización desde las últimas décadas del siglo XX, implica para las IIEESS agendas y sistemas de gestión que permitan una adaptación incremental a los desafíos emergentes. Ramírez Aluja (2012) destaca el impulso mundial de estrategias para promover el concepto de Gobierno abierto (transparencia, apertura, participación y colaboración).

Navarro Vargas (s.f) plantea la promoción de un trabajo social lo más efectivo posible, según el entorno y las realidades organizacionales. Chaverra y Alzate (2014) señalan la importancia y necesidad de “concebir las instituciones de educación superior como organizaciones vivas, con capacidad para autogestionar-se y entrar en contacto vital con el entorno que las rodea.” (2014, p. 4). El paradigma emergente de la Complejidad, es para Boisier (2001), una búsqueda de alternativas por responder a la creciente globalización, que, entre sus prácticas incorpora reglas de juego expresadas en negociaciones, y dinámicas de consenso para llegar a acuerdos.

Es una investigación cualitativa e inductiva con la que se pretende desarrollar comprensiones situadas de la realidad de los actores implicados y los escenarios en los que se desenvuelven. La muestra es de Directivos docentes de las IIEESS convocantes, con por lo menos un año de experiencia en el cargo, dispuestos a participar. Atendiendo a que es un tema poco abordado, se planteó un Estudio de casos. Se han realizado entrevistas semiestructuradas a las que se dará tratamiento con Atlas ti, para proceder a un análisis comprensivo.

Está estructurado así: a) Significados clave de los términos; b) Fundamentos teóricos de los Principios del Paradigma Emergente y c) Avances parciales.

Significados clave

Principio. Procede del latín y es considerado el comienzo de la existencia de alguna cosa. Está vinculado a las reglas más importantes que determinan el modo de pensar y de actuar. Norma moral o valor que dirige el accionar de un sujeto vinculado a la libertad individual.

La vida humana al igual que la vida de las instituciones tienen comienzo, lo cual indica que no hay determinismos ni estatismos: se nace, emerge o surge dentro de unos contextos

sociales, históricos y culturales, y de acuerdo con sus dinámicas, se institucionalizan maneras de conducirse, desenvolverse e intervenir.

Paradigma término procedente del griego; se forma al unir el prefijo «para» –junto– y la palabra «deigma» –ejemplo o modelo. (...) Una de las primeras figuras de la historia que abordaron el concepto fue el filósofo griego Platón (...) para quien esta palabra venía a determinar a lo que son las ideas o los tipos de ejemplo de una cosa en cuestión.

El estadounidense Thomas Kuhn, (...) renovó la definición teórica (...) para describir a la serie de prácticas que trazan los lineamientos de una disciplina científica a lo largo de un cierto lapso temporal. (Definición.DE)

En lo planteado por Platón, se entiende que el Paradigma como modelo, patrón o ejemplo va en contra de la heterogeneidad que desconoce el carácter diverso de contextos, instancias, procesos y personas. Con la ruptura de Khun, se invita a identificar: a) lo que continuamente surge o brota durante la práctica, vinculado o no con lo establecido como modelo b) la cualidad de la práctica indesligable de la persona; c) el papel de la recursividad para elevar la cualidad de lo que se hace, e incluso para hacerlo diferente.

En un paradigma concurren múltiples visiones y diversidades de personas, organizaciones e intereses que dan cabida a lo **emergente**, cuya etimología viene del antiguo participio del verbo neutro intransitivo “emerger” y del sufijo “nte” que indica que hace la acción, también como agente. Lo emergente se da en el quehacer cotidiano sin que sea percibido o advertido, lo cual da cabida para señalar que desde el Paradigma Emergente “cada elemento no sólo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino también y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás”. (Martínez, 1997, p. 24)

Ahora bien, a la **práctica** se atribuyen distintos usos y definiciones, así, en (Definición.DE), es *La acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos*. Desde el Paradigma Emergente la Práctica de los Directivos se abre a los acontecimientos porque nada es inalterable; la mecanización de procedimientos cede ante situaciones que no siempre pueden resolverse de la misma manera ni en el mismo tiempo, (Jara, 2004). Puesto que prácticas de **gestión**, la etimología de este último término, remite al latín “gestio”, que en la Antigua Roma designaba a quien realizaba negocios sin mandato para otro, por su propia voluntad; era común que lo hicieran los esclavos o amigos íntimos de personas que pudieran perderse

algún negocio significativo por estar en la guerra. Los tutores en Roma, cuando se trataba de menores de siete años actuaban mediante la “gestio”, o sea en su propio nombre y sin consultar al menor, que era jurídicamente totalmente incapaz.

A partir de la definición anterior se puede apreciar: a) un conjunto de acciones realizadas por alguien para diligenciar determinada misión hacia un fin, como es el caso de los directivos docentes; b) la recursividad asociada a una expresión de creatividad en perspectiva cultural, cualidad aquella que agrega valor a la actividad (Verlee, 1996: “Aprender con todo el cerebro”); c) la negociación como clave en un proceso de diálogo; d) la actuación a nombre de alguien menor, afirmación que lleva a preguntarse, ¿en qué está representada la minoría? ¿De qué gestión se habla cuando unas personas deciden por otras o cuando teniendo condiciones para gestionar se opta por ajustarse a las decisiones de otros?

El significado etimológico de **directivo** es “el que dirige, lidera, manda, ordena, acaudilla, encabeza, capitanea, gobierna, administra, controla, maneja, coordina, orienta o destina. Persona encargada de la dirección de un negocio o establecimiento especial. (Definición. Definición y Etimología)

Docente es el participio de presente del verbo latino doceo ‘enseñar’ y significaba, literalmente, ‘hacer que alguien aprenda → enseñar’, derivada del verbo defectivo decet ‘es conveniente/apropiado’ (...), es decir, que en última instancia el docente es el que hace a alguien apropiado, conveniente. (¿Más artículos de lengua y filología?)

El Paradigma Emergente aludido en el título es denominado *Paradigma de la Complejidad*. Según el Diccionario wordreference, Complejidad: es “algo complicado de difícil entendimiento y resolución”. Sin embargo, en el proyecto que nos convoca, la Complejidad es: a) un discurso de la ciencia: Prigogine en Ciurana³ (2007); b) un discurso general, que en lugar de respuestas ubica frente al desafío de entender la condición cambiante de la realidad de donde siempre emergen cosas nuevas: Morin (en Ciurana 2007); c) un cambio de estilo en todos los aspectos, y esa, es una meta fundamental, Ciurana (2007); d) emergencia de procesos en los que convergen el azar, la indeterminación y la incertidumbre: Motta⁴

De acuerdo con los anteriores autores, este Paradigma implica una nueva forma de ser

³ Consultado en www.pensamientocomplejo.com.ar

⁴ En qué es pensamiento y complejidad. Cátedra itinerante UNESCO

y de estar en el mundo, hacer de la prosa del mundo un elemento creador al entender la necesidad de buscar siempre caminos alternativos, que nos muevan a superar nuestras lógicas y maneras de vivir fija y linealmente para marchar de una manera mucho más abierta, flexible, holística, participativa; es decir “una transformación fundamental de nuestros pensamientos, de nuestras percepciones y de nuestros valores”. F. Capra, (1992, p.10).

Con Bauman (2000), se entiende que los humanos “(...) rara vez están satisfechos con sus resultados y que siempre están deseosos de rectificarlos” (p. 28). Para (Payán, 2000, p.9), esos elementos aparecen “bajo ese mecanismo de autoemergencias no lineales” y para Lipton, (2007, p. 23), se trata de estar “decididos a no dejarse vencer por el sistema que estandariza, normaliza y determina”.

En el presente trabajo, nos ocupan los principios: La incertidumbre y la indeterminabilidad; La Recursividad, y Autonomía – dependencia.

Principio de incertidumbre y de indeterminabilidad

En el Paradigma Emergente de la Complejidad, la incertidumbre es la certitud que ni la materia, ni la naturaleza, ni las personas ni los grupos o comunidades son realidades estáticas ni lineales: “Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes” Morin, (1999, p. 53); esto supone considerar como única certeza la condición de indeterminabilidad e incertidumbre del universo, de las personas y de los grupos sociales. En línea de Gestión Educativa, supone la conciencia de que siempre se debe tener abierta la posibilidad para replantear, reformular, re-crear la vida de la organización Pigem (1991).

Lo anterior no significa falta de planificación, ligereza en la gestión ni desesperanza o actitud pasiva, sino desapego a la rigidez y apertura a lo posible; planear para “llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante”, Morin y Ciurana (2002, p. 13). Al decir de Calvo (2009), superar lo establecido e incursionar en lo inimaginable, lo incierto e imprevisto. Promover, en la vida organizacional, una experiencia humana, que integra el lenguaje, la cultura, la emoción de las personas; en palabras de Gutiérrez: “no se debe rutinaria y cronométricamente, perseguir objetivos y metas, sino realizarse dando significación plena a cada momento presente. No se trata tanto de lograr fines, sino de crearlos”. (2008, p.173)

Principio recursivo: incluye la auto-producción y auto-organización

Desde este principio, dinamizar la organización significa promover e intensificar el diálogo, recrear las relaciones, los procesos y estrategias, permitir que cada persona se implique como en una danza armónica; es para León (1993) *un bazar de frenética actividad*. Al favorecer “la expansión de la autonomía personal respecto a las instituciones” (Ugarte, 2007, p. 48), se propician formas de armonizar el colectivo, posibilitar la interacción amigable, vital, el despliegue personal y colectivo. Afirma Bateson (1991, p. 66): “cada vez que comenzamos insistiendo con demasiada energía en el operacionalismo, perdemos algo de la capacidad para pensar pensamientos nuevos”.

Elizalde (2003), habla de organizaciones que orientan sus procesos y dinámicas desde lógicas de conservación sin apertura al cambio; señala cómo los argumentos sobre real y realidad son usados “cada vez que intentamos forzar a otro ser humano, sin usar la fuerza, a hacer algo que queremos, y que el otro no hará espontáneamente” (p. 38). Al contrario, Gutiérrez (2006, p. 13), invita a una gestión que “se vuelca a los otros y a lo otro”, en palabras de (Novo, 2007, p.39), “pasar del predominio de las historias construidas por otros al valor de las historias que se construyen”. Siguiendo a (Assman, 2002, p.) es hacer de los colectivos *nichos vitales de despliegue* en los que los participantes no sean ubicados como “observadores, separados de un universo que les es ajeno”. Esas son señales de una organización, según Morín (1999, p. 37), reconocedora de “las múltiples facetas de lo humano”, en las que como lo indica Maturana, (1992), se logran procesos de humanización al reconocer, incluir y acoger la diferencia.

Flores (1994), señala la importancia de la comunicación, elemento en el que también enfatizan Boff y Muraro, (2004, p. 203): “En las organizaciones emergentes, la palabra empeñada vale, la confianza es todo, nadie es dueño de la verdad, (...) la coexistencia se funda en el amor, en la proximidad, en la conversación reflexiva y en la capacidad de consensuar”. Estos autores coinciden en la necesidad del diálogo, concebido por Bohm (1996), como encuentro directo y cara a cara, en el que se tejen relaciones que promueven y favorecen la participación.

Principio de la Autonomía/Dependencia: plantea la autonomía de los seres humanos, y a la vez, su dependencia de los otros, del medio, de los grupos a los que pertenece

Autonomía y dependencia son inseparables desde el paradigma emergente, puesto que toda organización está siempre conformada por elementos o actores que dependen unos de otros. En el paradigma emergente este principio convoca a entender el sentido de las interrelaciones, conexiones e interdependencias, fundamentales a toda existencia y organización.

Afirma F. Capra, (1992, p. 41) que el mundo es “como una unidad indivisible y dinámica.”, de allí su teoría acerca de la trama de la vida (1998) referida a las interconexiones entre todos los seres. Al respecto, (Morín 1999, p. 33), señala que todo desarrollo humano es resultado del “conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias”; y Najmanovich (2008, p. 24) invita a conformar comunidades, es decir, ‘unidades heterogéneas’; comunidades, según Eisler y Olivos, (1998, p. 109) “donde verdaderamente se valore la diversidad, incluyendo las nuevas identidades de género, raza, religión o etnia”.

Avances parciales

Los siguientes avances son fragmentos de algunas respuestas de directivos docentes.

Interés en las personas

‘Muchas veces las reuniones se abren y terminan hablando del sentir: cómo se sintieron, cómo se sienten. ‘Si a mí me vienen con un problema yo me apropio del problema; (...) trato de leer la angustia de esa persona y no me quedo tranquilo hasta que esto es solucionado’

‘En el día a día de un Decano hay situaciones previsibles e imprevisibles y muchas casuísticas; situaciones personales, a veces, dramáticas, etc. (...) Otro elemento es el elemento humano’

‘Siempre el paciente, el estudiante requiere atención en primer lugar’

Lo que emerge y su relevancia atañe a la persona y la concepción que se tiene de la misma. Gestionar es vislumbrar caminos que pueden ser inciertos. Las cosas son hechura de las personas. El conflicto, su tramitación y alternativa de solución, están sujetas al devenir, cuya protagonista es la persona.

‘Empiezo a conocerlos, a identificar, a verlos en el patio (...) Soy rígido y seco en la relación, pero es una relación de mucha disciplina, acogedora, de respeto, de llegar a entender qué estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo y para qué lo estamos haciendo’

Percatarse de los retos implica reconocer las personas, sus intereses, conocimientos, potencialidades y expectativas, acción que supera el mecanicismo y cumplimiento de funciones, favorece el empoderamiento:

‘Programa de educación ambiental con procesos reflexivos, (...) para que salgan estrategias pero que sean de interés, motivantes para las personas del campo, incluso, que salgan de las mismas comunidades’

Reflexionar es preámbulo, vía y finalidad para comprender y apropiar los conocimientos, armonizar cualidades e intereses de las personas con las actividades que se les propone. Reconocer a los otros en sus distintos aspectos, exige flexibilizar las relaciones, los lenguajes y la comunicación para hacer asequibles la información y los procesos; requiere también flexibilizarse a sí mismo, abrirse a los conocimientos e invita a articular saberes para buscar transformaciones en procesos personales y organizacionales.

Además de lo anterior, han surgido las categorías: Contexto, Encuentro interdiálogo y Rasgos emocionales, las cuales serán desarrolladas en otro momento.

Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lhole Lumen.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boff L y R. M. Moraro. (2004). *Femenino y masculino, una nueva consciencia para el encuentro de las diferencias*. Madrid: Trotta.
- Bohm, D.J. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Calvo, C. (2009). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. *Revista Acción Pedagógica* (18) pp. 6-19.

- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2015). *Compendio de Investigaciones*. Bogotá: Centro editorial UNIMINUTO.
- Definiciona. Definicion y etimología. Obtenido de <https://definiciona.com/director/>. Lunes 12 de junio de 2017.
- Definición.DE. Obtenido de <http://definicion.de/paradigma/>. Martes 13 de junio de 2017.
- ¿Más artículos de lengua y filología? Obtenidos de <https://www.delcastellano.com/etimologia-docente-maestro-profesor/>. Viernes 23 de junio de 2017.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Najamanovich, D. (2008). *Mirar con ojos nuevos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Novo, M. (2007). *Mujer y medio ambiente. Los caminos de la visibilidad: Utopías, educación y nuevo paradigma*. Madrid: Catarata.
- Payán, J. (2000). *Lánzate al vacío, se extenderán tus alas*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Pigem, J. (1991). *Nueva conciencia*. Barcelona, España: Integral.
- Jara, M.I. (2004). *Emergencia y sorpresa. Causalidad o emergencia: diálogo entre filósofos y científicos*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana, 123-137.
- Verlee Williams, L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Obtenido de www.pensamientocomplejo.com.ar. Septiembre 23 de 2016.
- Obtenido de <https://www.ciuem.info/inicio/qu%C3%A9-es-pensamiento-complejo-y-complejidad/>.

Enseñanza de la geografía, problema pedagógico geográfico en la educación secundaria

Huitzilihuitl Moctezuma Mendoza

Resumen

En la enseñanza de la geografía se transmite una forma de conceptualizar el espacio geográfico y el papel del educando o el individuo en torno a este, que se vincula a los valores, actitudes, habilidades y competencias que, por medio de la escuela, transmite la sociedad. Es en este sentido que se tienen que replantear tanto las formas pedagógicas de enseñar la geografía, como el tipo de geografía que se enseña, porque lo que actualmente se promueve no se orienta a la formación integral y humana del educando, sólo coadyuva a su adoctrinamiento.

Palabras clave: enseñanza, geografía, espacio geográfico, educación básica

Introducción a la enseñanza de la geografía

La geografía en México como asignatura se remonta al siglo XIX. Su enseñanza en los diferentes niveles de estudio ha respondido a las particularidades de los modelos educativos, que a su vez son resultado de los diferentes procesos histórico geográficos del país (Castañeda, 2005). Durante el Porfiriato (1876-1910) y hasta finales de la Revolución (1910-1921) el cambio que operó en la ciencia fue la introducción del positivismo, lo cual influyó someramente en la forma de abordar a la disciplina y a sus temáticas, sin embargo, el método de enseñanza continuó siendo primordialmente descriptivo. Por ejemplo, la materia con el método positivista trató de explicar fenómenos naturales, pero en la enseñanza se redujo a la localización de los elementos más representativos del paisaje geográfico (*Ibidem*). Posteriormente, durante el periodo Pos-Revolucionario (1921-1982) surgió una Geografía positivista regional, orientada a abordar los problemas desde la unificación de los espacios que compartieran características comunes, pero igual que las otras épocas, en las aulas se transmitía el conocimiento de la misma forma que en el Porfiriato, con la diferencia que se acentuaba

en la enseñanza que el educando tuviera un sentimiento nacionalista por el territorio, por medio del conocimiento de las riquezas naturales del país y de su cultura.

En la actualidad, en el periodo Neoliberal (1982-2015) se sigue enseñando en las escuelas la Geografía positivista regional, y los temas que se abordan (que veremos en el siguiente apartado) siguen siendo los mismos. Hasta la fecha no se ha presentado un gran cambio, solamente cambios superficiales, que todavía nos remiten a la Geografía decimonónica. Frente a esto debe hacerse notar que, especialmente en estos últimos 30 años, dentro de la epistemología de la disciplina se han presentado grandes divisiones, que generan diferentes corrientes, principalmente tenemos las siguientes: 1 Geografía positiva, 2 Geografía humanista, 3 Geografía física y 4 Geografía social. Por su parte, la enseñanza de la Geografía sigue repitiendo también el mismo esquema, tal es así que en el más reciente plan de estudios, “Plan de Estudio 2011. Educación Básica. Geografía de México y del Mundo”, se hace hincapié en sustituir la memorización, la copia, la calca, etc., por métodos que resulten más atractivos por medio de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se fomenta que el educando acceda específicamente en la Geografía, al conocimiento de una asignatura más útil en la planeación y organización del espacio geográfico; para que el educando construya el conocimiento con todas las herramientas que tiene al alcance y con la guía del profesor (*Ibidem*). Sin embargo, la realidad que se vive en las aulas dista mucho de objetivos que propone el plan.

El espacio geográfico y su enseñanza en la educación básica

La geografía como asignatura escolar ha servido para describir el territorio mexicano, y el espacio geográfico tradicional: sus montañas, ríos, recursos naturales, actividades económicas, población, grupos étnicos, etc. La geografía desde el siglo XIX ha sido vista como un compendio de conocimientos que hoy, en gran medida, podemos decir que la han superado, dichos conocimientos han adquirido tal especificidad que se han convertido en otras ciencias, por este motivo, la geografía ya no tendría que retenerlas como parte de ella, como es el caso de las Ciencias de la Tierra, pero como tal en la enseñanza no se ha actualizado dicho cambio. También, por otra parte, ha sido implementada para dar un sentido de identidad y arraigo al educando junto con otras asignaturas, como la Historia.

Desgraciadamente, vemos que la asignatura poco aporta a la vida cotidiana del educando, tal es así, que cuando a uno le preguntan ¿qué carrera estudió? y contesta que Geografía, le preguntan por la capital de un país y no sobre temas más afines como las transformaciones espaciales que están ocurriendo en la vida cotidiana del Distrito Federal, por ejemplo: los megaproyectos (la Súper Vía Poniente, el Corredor Chapultepec, las Zonas Económicas Especiales, Ciudad Salud, Ciudad Administrativa, etc.), los ordenamientos territoriales del país, la *gentrificación* en las áreas centrales, etc. El recuerdo que les queda de la geografía nos remite más a la ciencia enciclopédica del siglo xix que a la geografía contemporánea.

Esto se debe en parte a los contenidos de los planes y cómo es que se enseña la geografía, por ejemplo, haciendo una revisión del “Plan de Estudio 2011. Educación Básica. Geografía de México y del Mundo” la enseñanza de la geografía se divide en cinco bloques:

1. Espacio geográfico
2. Diversidad natural de la Tierra
3. Dinámica de la población
4. Espacios económicos y desigualdad socioeconómica
5. Nuestro Mundo

Como se muestra la asignatura es el compendio de varias ciencias, es decir:

1. Espacio geográfico (Geografía)
2. Diversidad natural de la Tierra (Ciencias de la Tierra, de la Atmósfera, Física y Biología)
3. Dinámica de la población (Sociología y Antropología)
4. Espacios económicos y desigualdad socioeconómica (Economía y Geografía)
5. Nuestro Mundo (Sociología, Economía, Ciencias de la Tierra, Biología, Ecología y Geografía)

Si bien, la Geografía está relacionada con las demás disciplinas porque la Ciencia (en mayúsculas, es decir no sólo la Geografía si no la colectividad total de las ciencias humanas) es multidisciplinaria y transdisciplinaria. La Geografía junto con las demás ciencias ha tenido grandes transformaciones y con ello redefiniciones en el concepto de estudio. Esto quiere

decir que la enseñanza de la Geografía ya no puede ser la misma que la decimonónica, al igual que su objeto de estudio, ya no es “la descripción de la Tierra” tampoco puede ser una vertiente de dicha definición que se quedé sólo en lo descriptivo.

La definición tradicional de espacio geográfico en la Geografía positivista regional vertida en los libros de texto para secundaria, es la siguiente:

El espacio geográfico es la manifestación de la intervención humana sobre los elementos naturales; es decir, la expresión de la relación e interacción entre la naturaleza y el ser humano. El hombre construye, percibe, vive y transforma continuamente el espacio.

Todo espacio geográfico tiene como características el ser dinámico, es decir está sujeto a cambios por la acción humana y natural; localizable porque puede ubicarse sobre la superficie terrestre; y dimensional, ya que se puede analizar en diferentes escalas. (Sánchez, Vázquez y Reyes; 2012)

Dicha definición no se concentra en explicar las causas sino las consecuencias, el espacio geográfico es visto desde la dimensión física, como un espacio contenedor o escenario donde se desarrolla la vida humana, y como resultado de los componentes natural, político, económico, social y cultural. No se aborda como tal la lógica de cómo se produce o transforma el espacio de acuerdo a las necesidades de la sociedad, ni tampoco como el espacio que se ha producido en los procesos históricos moldea a las sociedades. Como vemos en la definición transcrita arriba no existe la sociedad como sujeto, esto hace que se pierda el carácter político, porque según el tipo de sociedad es como se va a transformar el espacio, más allá de los componentes.

Ésta forma de enseñar el espacio geográfico hace que pierda fuerza como concepto, cuando en realidad es de suma importancia, porque es el reproductor de las relaciones sociales de producción y el producto de la reproducción social, es decir, condiciona el modo de vida, de significar, pensar, representar, etc. de los individuos. En la Geografía Social la producción del espacio se deriva de la organización social para la producción material, es por eso que el espacio es una fuerza productiva, es el conjunto de todas las fuerzas productivas operando de forma organizada, contemplando todas las relaciones, conexiones, condiciones, etc. dentro de una totalidad, que sólo se puede entender o comprender si se les ve en conjunto. Como señala Lefebvre:

El espacio geográfico no es un objeto científico separado de la ideología o de la política; siempre ha sido político y estratégico. Si el espacio tiene apariencia de neutralidad e indiferencia frente a sus contenidos, y por eso parece ser puramente formal y el epítome de abstracción racional, es precisamente porque ya ha sido ocupado y usado, y ya ha sido el foco de procesos pasados cuyas huellas no son siempre evidentes en el paisaje. El espacio ha sido formado y modelado por elementos históricos y naturales; pero esto ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico. Es un producto literariamente lleno de ideologías. (Lefebvre en Oslender, 2002)

Podemos concluir que el espacio geográfico nos muestra la lógica, modo o forma en que éste se produce por la sociedad, que responde a fines específicos y que supera los determinismos naturales. Por otra parte, existe el concepto de territorio, cuya composición está entrecruzada por varias dimensiones o componentes (natural, político, económico, cultural, etc.) Sin embargo, también es constituido por diferentes escalas, o sea es multiescalar, existe una fuerte relación entre los procesos locales, nacionales y globales que configuran los territorios.

Las definiciones de cómo vamos a entender el espacio geográfico y el territorio son fundamentales porque toda conceptualización encierra una finalidad o una intencionalidad, que se verá a la hora de llevarlo del mundo abstracto a la realidad concreta, el concepto se materializa en la acción o de la acción nace el mismo concepto. Por ejemplo, de la vida comunitaria, de la organización campesina o de los pueblos originarios indígenas nace un concepto de territorio que aglutina diferentes formas de producir el espacio; por otra parte, del sistema político nacional nace otro concepto del territorio que concretiza el Estado-nación moderno. Por consiguiente, en el mundo de lo abstracto, de lo teórico, hay una lucha conceptual; al igual que en el mundo de lo concreto están las luchas por el territorio (León, 2011).

La definición clásica del territorio es conceptualizada desde la noción del Estado-nación, donde se homogeneiza a la población y no se reconocen otros modos de organización fuera de éste, se determina que sólo hay un grupo social o étnico, es decir, sólo hay una nación.

Por otra parte, algunos de los textos que se han escrito sobre la enseñanza de la Geografía señalan que la asignatura pierde atractivo por la forma como se imparte, es decir, a través del dictado, la copia, el dibujo y el calco; además de que los temas que se abordan se alejan de las problemáticas reales del educando. Hay una ruptura entre lo que se enseña en

clase y el mundo real, los educandos en la actualidad están fuertemente bombardeados por los medios de comunicación con una información que, la mayoría de las veces, se tiene que procesar con criterio porque es pobre en términos de rigor científico. El profesor debe estar al tanto de dicha información y actualizado en los temas para poder responder a las inquietudes del educando; sin embargo, tenemos que a una gran parte de los profesores les falta actualizarse, los programas son sumamente extensos por lo que los temas se abordan muy superficialmente y el tipo de Geografía que se enseña no corresponde con la evolución de esta (Santiago: S.F.).

Existe una fuerte crítica a las estrategias de enseñanza de la materia porque sigue siendo muy tradicional; lo que proponen varios autores es más del corte constructivista porque tiende hacia un aprendizaje significativo, es un proceso personal del educando que va construyendo su conocimiento conforme a lo aprendido en el aula y su entorno inmediato tanto físico como cultural, el profesor funge más un papel de facilitador y guía (Mora y Flores: 2009). Esta perspectiva de aprendizaje pretende hacer que el educando confronte los hechos en forma analítica constructiva. Sin embargo, presenta el problema de que se requiere mayor demanda de tiempo, pero te asegura la reflexión.

Es en este sentido, si se enseña el espacio como producción social el educando adquiere importancia como sujeto activo, capaz de intervenir en el territorio desde su lugar (escuela, calle, barrio, casa) para resolver los problemas que en él se manifiestan/producen/viven. Gran parte de los problemas que tenemos en la actualidad se deben a que no hay una valorización del espacio y que los individuos son sujetos fundamentalmente pasivos. Por lo que se si se enseña esta Geografía Social, tendremos como resultado educandos que se preocupen por el mundo que los rodean más allá de su casa, porque se consideran sujetos capaces de transformar su realidad y, por lo tanto, el espacio.

La problemática educativa se desenvuelve en el marco de una escuela que atiende sólo lo formal, priorizando el saber, actúa a través de clases memorísticas y enciclopédicas, de forma arbitraria y centrada en el que educa más no en el educando, relacionado a la existencia de un currículo desarrollado uniformemente que omite las desigualdades regionales e interrumpe el conocimiento de sus exclusividades, resalta la individualidad y la competencia y junto con ello la deslealtad y el desarraigo, entre otros factores que impiden los cambios y transformaciones de la sociedad que se requiere. (Rincón, 2006: 150)

Sin embargo, Delval (1983) sostiene que la escuela es una institución que se encarga de transmitir las normas de la sociedad, en primer lugar de enseñar quién es la autoridad, a quien se debe obediencia, porque siempre tiene la razón o, de lo contrario, habrá consecuencias. La escuela ha permitido construir una estabilidad social y por este motivo, también creemos que es un foco de cambio, porque se puede “concebir un orden distinto del existente supone construir un mundo posible, diferente del real” (Delval, 1983). Es por eso que la educación que tradicionalmente se ha promovido, como vemos en la asignatura de Geografía, no va dirigida a crear educandos reflexivos y críticos.

Referencias bibliográficas

- Aboites, Hugo (2012) “El derecho a la educación en México” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 17, Núm. 53. México
- Balderas, Gloria (2010) *Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la Geografía. El ABP*. Universidad de Veracruz, México.
- Capel, Horacio y Luis, Urteaga (1991) *Las nuevas geografías*, Salvat, España.
- Castañeda, Javier (2005) “La enseñanza de la geografía en México” X Encuentro de Geógrafos de América Latina, Brasil.
- Delval, Juan (1983) *Creecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, Laia, España.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva/ Siglo XXI, Argentina.
- _____ (2004 a) *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, Argentina.
- _____ (2004 b) *Pedagogía de la autonomía*, Paz e Terra SA, Brasil.
- García, Antonio, et. al. (2009) “La enseñanza de la geografía e historia desde la localidad”, *Geoenseñanza*, Vol. 14, Núm. 1. Venezuela.
- Lefebvre, Henri (1976) *Espacio y política*, Península, España.
- León, Efraín (2011) “Territorialidad campesina y contrarreforma agraria neoliberal en México” en Calderón, Georgina, y Efraín, León (2011) *Descubriendo la espacialidad social desde América Latina*, Itaca, México.

- Mançano, Bernardo (2011) “Territorios, teoría y política” en Calderón, Georgina, y Efraín, León (2011) *Descubriendo la espacialidad social desde América Latina*, Itaca, México.
- Massey, Doreen (2005) “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones” en Leonor Archuf (compiladora) (2005) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Paidós, España.
- Mora, Verónica y Fernando, Flores (2009) “La situación problema como forma de enseñanza de la geografía. Una apropiación metodológica” X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Oslender, Urslich (2002) “Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una “espacialidad de resistencia” Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona, Vol. VI, núm. 115, 1 de junio de 2002, España. (<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm>)
- Pérez, Celina, et. al. (2001) “¿Didáctica especial de la geografía o metodología de la enseñanza?” III Congreso Internacional de Geografía, Cuba.
- Rincón, Nervis (2006) “La enseñanza de la geografía y el proyecto pedagógico de aula bajo el enfoque geohistórico.” Revista *Omnia*, Vol. 12, Núm. 2, Venezuela.
- SEP (2001 a) “Introducción a la enseñanza de: Geografía” SEP, México.
- _____ (2001 b) “Geografía y su enseñanza I” SEP, México.
- _____ (2011 a) “ Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje” SEP, México.
- _____ (2011 b) “Plan de Estudios 2011. Educación Básica Secundaria. Geografía de México y del Mundo” SEP, México.
- Santiago, José (2006) “Teorías pedagógicas y enseñanza de la geografía en Venezuela”, *Geoenseñanza*, Vol. 11, Núm. 2, Venezuela.
- _____ (S.F.) “Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global” Artículos sobre Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, España.

Santos, Milton (2000) “La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción.”

Ariel geografía, Barcelona. Smith, Neil, (2006) *La producción de la naturaleza.*

La producción del espacio, Trad. Villegas Claudia, UNAM, México.

Epistemologizar el conocimiento: posible vía de formación crítica y responsable

Raquel Adriana García Gutiérrez

Resumen

Las problemáticas educativas presentes en la educación superior son diversas y de distinto orden. Una de ellas es la falta de claridad conceptual sobre la noción de conocimiento; asimismo, el *sentido* del conocer se hace difuso, se torna líquido en buena parte de los jóvenes estudiantes y también en algunos profesores. Esta ponencia pone énfasis en la necesidad de introducir al inicio de la formación profesional, la reflexión sobre lo *qué es* el conocimiento y *qué sentido* tiene para las demandas éticas y pragmáticas de nuestro tiempo. Nuestra base teórica está constituida, fundamentalmente, por las aportaciones teóricas de Edgar Morin.

Palabras clave. Conocimiento, aprendizaje, formación, educación superior

Introducción

Las instituciones de educación superior tienen entre sus funciones sustantivas la docencia, la investigación, el servicio y la difusión cultural. El común denominador en estas acciones son el manejo, la generación y la difusión de conocimientos, así como la enseñanza de habilidades y destrezas diversas tendientes a una eficiente generación y uso de procesos relativos a cada profesión. Todo esto mediado por objetivos que se refieren a la formación de los sujetos en ciertas actitudes y valores éticos.

Abordar la reflexión sobre el conocimiento del conocimiento, podría constituirse en una invitación a *bien pensar*, que, hipotéticamente, es parte de las tareas prioritarias de las instituciones educativas. Como dice Morin, el problema del conocimiento se encuentra en el corazón del problema de la vida, ya que a través de procesos como el aprendizaje, el conocimiento y la indagación, la sobrevivencia de la especie humana ha sido posible.

Desarrollo

Afirma Morin, que la noción de conocimiento parece una y evidente, sin embargo se diversifica en y con sentidos diversos: conocimientos, saber, saberes, información, informaciones, percepción, representación, reconocimiento, conceptualización, juicio, razonamiento, observación, experiencia, explicación, comprensión, causalidad, innato, adquirido, cerebro-computación-cogitación y consciencia, pensamiento, razón, sin razón, ignorancia. Es decir la noción de conocimiento contiene en sí diversidad y multiplicidad de modos y niveles (1994, p.19).

Podemos pensar que, efectivamente, hay algo que hoy podemos nombrar como “conocimiento socialmente válido”, y que se asocia evidentemente al paradigma de la Modernidad que instituye al conocimiento como una herramienta necesaria para el desarrollo y la liberación (emancipación) de los seres humanos. Afirma Morin en su obra *Tierra Patria* (2006), refiriéndose a la Modernidad: “La idea de modernidad todavía sigue siendo atrayente y llena de promesas en todas partes donde se sueña con el bienestar y los medios técnicos liberadores [...] La modernidad llevaba en su seno la emancipación individual, la secularización general de los valores, la diferenciación de lo verdadero, de lo bello, del bien” (p. 86).

Desde hace algunos años, los aportes de distintas disciplinas de las Ciencias Cognitivas, de los esfuerzos transdisciplinarios de la Complejidad, entre otros, reconocen que el conocimiento humano es necesariamente implicado, es decir, que surge de la interacción con el mundo y que comprende, necesariamente, la realización de una actividad que se despliega en múltiples acciones; que surge de la experiencia, de la observación e interacción con el mundo, con los otros y otras. Aprehendemos el mundo en la acción, en la comunicación; en y a través del lenguaje, en la interacción y en los vínculos. Somos seres afectados y afectadores del entorno, éste nos transforma y de igual manera lo transformamos.

El conocimiento del conocimiento: eje fundamental en la formación universitaria

La formación universitaria persigue formar en los jóvenes: capacidad de reflexión, de crítica y de pensamiento contextualizado, proceso que consideramos podría iniciarse desde una reflexión crítica sobre el propio conocimiento.

El contexto educativo de la denominada sociedad contemporánea, ha estado signado por el modelo de la ciencia clásica, ha intentado la reducción del caos, del desorden y de las contradicciones del conocimiento; al sujeto que conoce lo ha despojado de su subjetividad, afectos, valores y cultura, con la pretensión de lograr un conocimiento objetivo y verdadero. En este marco, se naturaliza la hegemonía del Conocimiento Científico y del denominado Método Científico como único **camino hacia la “verdad”**.

En la modernidad, se escinde al sujeto del objeto de conocimiento, al conocimiento de la realidad, a la forma del contenido. El saber es considerado como una especie de versión virtual de lo real. Afirma Morin que para hablar del conocimiento del conocimiento, es necesario empezar por renunciar a la idea de completud y exhaustividad que caracterizaron a la concepción de conocimiento dentro de la denominada Ciencia Clásica.

Los conceptos de Ciencia, conocimiento, cognición, son construcciones vinculadas a cierto momento, a una visión del mundo, a un Contrato Epistemológico Social, como diría Le Moigne, es decir, los conceptos de Ciencia y de conocimiento se encuentran vinculados y en estrecha relación. Vivimos una transformación multidimensional de nuestra comprensión del mundo que nos incluye como partícipes activos. No se trata sólo de que estamos pensando otras cosas sino de que estamos comenzando a *pensar de otro modo*, esta mirada alterna al conocimiento forma parte de lo que se denomina *Pensamiento Complejo*, y que es el marco teórico, epistemológico de esta ponencia.

La Complejidad no es una meta a la que arribar. Es una forma de abordaje, un estilo cognitivo, un proyecto no acabado que se revisa permanentemente. No existe, ni podría existir UNA Teoría de La Complejidad, pues la complejidad es infinita y se autoconstruye permanentemente como multifacética y dinámica. Lo que sí es posible es ampliar y complejizar nuestra mirada, ya Morin lo señala: “La era planetaria exige situar todo en el contexto planetario. El conocimiento del mundo en tanto mundo se vuelve necesidad a la vez intelectual y vital. Es el problema universal para todo ciudadano: cómo abrirse acceso a las informaciones sobre el mundo y cómo adquirir la posibilidad de articularlas y organizarlas. Pero, para articularlas y organizarlas [...] se precisa una reforma del pensamiento. Esa reforma, que implica el desarrollo de la contextualización del conocimiento, requiere, *ipso facto*, la complejización del conocimiento” (2006, p.181).

Así, es necesario que un conocimiento entendido como producto y concebido como representación del mundo, se mueva hacia un saber dinámico y multidimensional que, además, nos incluye como productores responsables en gran medida de la formación crítica de los futuros profesionistas.

El conocimiento como problema/concepto en Edgar Morin

¿Qué es el conocimiento? Morin lo problematiza y responde: es diverso y múltiple. En este sentido, conocer es más que una definición, “es sin duda un fenómeno multidimensional es un proceso en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (Morin, 1994, p. 20).

No es pertinente fragmentar el estudio del conocimiento como problema. Su abordaje ha sido fragmentado desde ciencias diversas: neurociencias, pedagogía, hoy las ciencias cognitivas, la psicología entre otras, por lo que insistir en abordarlo desde la disgregación de las ciencias representa para Morin la cancelación de la posibilidad de desarrollar un conocimiento del conocimiento.

Para Morin el proceso cognoscitivo del propio conocimiento –el conocimiento del conocimiento- tiene que responder a ciertas exigencias que se ignoran debido a la insistencia de mantener la fragmentación del saber en aras de la conservación de los campos especializados de las ciencias. Puesto que el problema universal, como lo llama Morin, es el problema del conocimiento del mundo, dicho proceso tiene que hacer visibles algunos elementos que son esenciales para comprender la naturaleza compleja del pensamiento: el contexto, lo global (las relaciones entre todo y partes), lo multidimensional, lo complejo (cuando los elementos diferentes que constituyen el todo son inseparables) (Morin, 1999), son dimensiones constitutivas de la trayectoria epistémica.

La especialización y la reducción restringen las posibilidades del abordaje cognoscitivo. Al respecto, cabe resaltar algunos elementos fundamentales:

1) Para Morin resulta esencial que el conocimiento siempre esté vinculado con la vida humana y social de los sujetos. Los procesos cognitivos influyen y son influidos por el grupo multifactorial de condiciones “bio-antropo-socio-culturales” de los sujetos. (p. 27) El conocimiento no está separado de la reflexividad de los individuos, por el contrario, depende

de ésta, de sus condiciones y consecuencias. Por eso para Morin la educación siempre debe cuestionarse por aquello que llamamos *condición humana* (Morin, 1999).

2) Reencontrar las raíces filosóficas del conocimiento es otra de las consideraciones elementales. Cómo podríamos hablar de un conocimiento del conocimiento sin aceptar que poner al conocimiento como principal objeto de sí, es ya una indagación filosófica originalmente “problematizadora”. El primer planteamiento respecto a la cuestión epistemológica es, precisamente, la pregunta por sus límites. ¿Hasta dónde podemos conocer?; ¿qué podemos conocer?; ¿cómo podemos conocer?; ¿cómo sabemos que conocemos?, etc. Morin no descarta la objetividad que imprime el mundo científico a todos los fenómenos, por el contrario, asume que debe seguirse apostando a un conocimiento que lleve al máximo la necesidad de hacer planteamientos estrictos, pero sin que eso amerite el abandono de la indagación filosófica, pues ella nos permite investigar sobre las formas en cómo organizamos y planteamos nuestros conocimientos. Especulación y reflexión, dice Morin, son dos condiciones filosóficas que pueden encontrarse en la ciencia; no sólo la observación y la experimentación (elementos constitutivos del aporte científico) determinan el proceder científico, ni viceversa. Evidentemente, no se trata de volver a la aspiración de que la filosofía funcione según el modelo científico, más bien, lo que se busca son las implicaciones filosóficas en el desarrollo del conocimiento llamado “científico”. No basta un campo u otro; al ser complejo el problema epistemológico, complejo ha de ser también el abordaje. La complejidad implica la interacción de la ciencia y la filosofía.

3) Por otro lado, el pensador de la complejidad advierte: grande es el error si en este esfuerzo por saber sobre el conocimiento se ignora que debe replantearse la reflexión en torno a la relación sujeto-objeto. A Morin le parece que el sujeto, en tanto observador del objeto cognoscitivo, ha sido no sólo abandonado sino también olvidado en las discusiones científicas. Quizás el afán por enfocarse en el máximo nivel de objetividad, se ha perdido de vista el lugar que ocupa el sujeto en la producción del conocimiento. En efecto, el sujeto que impacta en el desarrollo epistemológico no es aquel sujeto que se concibe como medida de todas las cosas sino “el sujeto viviente [...] aleatorio, insuficiente, vacilante, modesto, que introduce su propia finitud” (Morin, 1994, p.31). De ahí que Morin confíe en la necesidad de volver al sujeto un elemento activo de su propio conocimiento, siempre y cuando trabaje en la conciencia de no aspirar ser el fundamento de todo cuanto dice conocer.

4) Toca ahora subrayar la necesidad de que la epistemología y las ciencias cognitivas no compitan entre sí y, más bien, establezcan una relación vinculante, donde una y otra se reconozcan como parte de la otra. Dicha relación activará eso que Morin llama epistemología compleja y que tiene la peculiaridad de interesarse tanto por los instrumentos por medio de los cuales se llega al conocimiento, como por los procesos cognitivos que establecen las condiciones de producción epistemológica.

5) Ahora bien, que el conocimiento del conocimiento se debe desde las condiciones de duda y relativismo, significa que éste parte de una cuestión primaria: la certeza de que en lo que atañe al conocimiento como objeto aún se sabe muy poco. Sin embargo, el problema no debe trastornarse y devenir en un radical escepticismo ni tampoco en un oscurantismo insalvable. Morin piensa que la duda y el movimiento “relativo” ayudan a reforzar la pregunta esencial: ¿qué es el conocimiento?

6) El elemento revolucionario, emancipador, de la propuesta del pensador planetario está en el reconocimiento de que el conocimiento no es un objeto o problema exclusivo de un grupo de expertos de las distintas ramas disciplinarias, por el contrario, para Morin resulta fundamental que el problema esté como preocupación esencial de la vida consciente de todos los individuos, “una tarea histórica para cada uno y todos” (Morin, 1994, p. 35). Si el conocimiento del conocimiento es multidimensional también es incluyente, es un problema radicalmente humano, diríamos.

7) Finalmente, todas estas exigencias intentan mostrar que el pensamiento se debate entre la conciencia de las limitaciones humanas para aprehenderlo todo y la capacidad de, a pesar de ello, insistir en la pregunta por aquello que conocemos. Empero, no se trata sólo de preguntar así sin más; Morin destaca el desarrollo de un método o una multiplicidad de métodos que acordes a las exigencias del pensamiento complejo. Entiende el método como “una ayuda a la estrategia” (1994, p. 36). Lo importante, y paradójico a la vez, es reconocer que toda indagación sobre el conocimiento es siempre inacabada, ahí la principal razón de persistir e insistir en la empresa epistemológica.

Lo primero que advierte Edgar Morin al respecto es que existe una dimensión biológica del conocimiento de la que no se puede prescindir. El presupuesto parte de la consideración de una dimensión cognitiva a nivel celular. Advierte en los organismos vivos una condición de-

terminante: la computación viviente, que se encarga de resolver “los problemas del vivir, que son los de sobrevivir” (Morin, 1994, p. 51) En esa designación natural, por decirlo de algún modo, de “resolver” la sobrevivencia orgánica, está implícita la noción de cognición, de tal modo que, la computación viviente “es a la vez organizadora/productora/comportamental/cognitiva”, esto significa que el ser viviente es productor de sus propios procesos al mismo tiempo que los procesos son productores del ser viviente, y en eso consiste la cognición, en el tratamiento de los problemas que implica la supervivencia.

Dice Morin, “La computación viviente es una computación vital”. Una computación vital porque, nos parece, implica los procesos que posibilitan la existencia física y su reproducción, pero, además, al situar a la computación viviente como la demostración de los procesos cognitivos desde la organización biológica celular, el conocimiento –el auto-conocimiento, en este caso- se presenta como un elemento indisociable y, lo más importante, necesario para el logro de la vida. Por eso no resulta un tema menor la cuestión epistemológica.

Decir que el conocimiento del conocimiento es un tema “de vida”, es un acierto en tanto que se cumple con el anhelo emancipador moriniano: el conocimiento no debe ser una preocupación sólo de los científicos, filósofos o especialistas en alguna rama de la ciencia, sino de todo aquel que tenga interés en el conocimiento ya sea como proceso, como producto o como actividad humana vital y esencial, que es el sentido que creemos debería tener en las Instituciones educativas en todos los niveles escolares.

La importancia de la incorporación de términos como el *computar*, proviene de la idea de que el conocimiento implica acciones simbólicas diversas, ello nos remite al concepto del sujeto que aprende. Para Morin ser sujeto es: 1) Situar-se en el centro de su mundo para computar a este y computarse a sí mismo; 2) Realizar una distinción ontológica entre sí y no sí; 3) Realizar la auto-afirmación y auto-trascendelización de sí. Y aquí yo me pregunto por las funciones de la educación: ¿no tienen acaso relación con la formación de sujetos capaces de situarse en el centro de su mundo para computar a este y computarse a sí mismos? Respondo con las palabras de Morin: “Aprender no es únicamente adquirir saber-hacer, es también saber hacer adquisición del saber; puede ser la adquisición de información, puede ser el descubrimiento de cualidades o propiedades inherentes a cosas o seres; puede ser el descubrimiento de una relación entre un evento y otro, incluso el descubrimiento de una ausencia de unión entre dos eventos (1994, p. 68).

Conclusiones

El conocimiento es una emergencia, un proceso, una construcción, un fenómeno, un todo organizado; es una unidad interrelacionada de procesos físicos, biológicos, cerebrales, mentales, sociales, psicológicos, afectivos, históricos y culturales, es decir, constituye dimensiones y procesos diversos que se encuentran entrettejidos, se interrelacionan y son imposibles de separar. Es por esto que, en la medida en que el entendimiento de lo que es el conocimiento se distancia de las complejidades del mundo real, deja de ser pertinente, pues descontextualizado resulta en una visión parcial y limitada.

Es preciso indagar, comprender, explorar y en su caso transformar los principios organizadores del conocimiento en el marco de una ruptura epistemológica entre los planteamientos del modelo de la ciencia clásica y lo sistémico, lo complejo, lo transdisciplinar.

Consideramos que la redefinición del conocimiento, abre posibilidades de interrogarnos y de gestar miradas alternas sobre el mundo, sobre los otros y, particularmente, sobre nosotros los docentes. Morin nos recuerda la responsabilidad que tenemos académicos, intelectuales y profesores en la *formación de conciencia* en esta segunda mundialización. Conciencia que se refiere al desarrollo de una sensibilidad humanista, de acción y lucha por los derechos humanos, para construir caminos hacia la solidaridad planetaria, y hacia un mundo mejor, tarea impostergable e ineludible.

Epistemologizar el conocimiento es poner a prueba categorías conceptuales, como base de una formación crítica que no enseñe sólo a obedecer y a aceptar los modelos que se imponen como verdades absolutas, exige posicionarnos desde distintos sitios cognoscitivos para elaborar una perspectiva amplia respecto a esta cuestión.

Referencias bibliográficas

- Morin, Edgar. (1994) *El Método 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- _____. (1999). *El Método 1. La Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- _____. (2006) *Tierra Patria*. París: Seuil.

Educación y cambio social

*Alba Yolanda Ortega Cárdenas
Blanca Estela Ruán Cervantes*

Resumen

En presente artículo, se busca generar una reflexión a partir de plasmar un escenario de la importancia de la educación en el cambio social; además de contextualizar antecedentes históricos en educación de México, presentar en el documento un análisis de la visión en el ámbito de la formación de profesionales en México desde el Consejo Mexicano de Investigadores Educativo, AC, se retoma las ideas de grandes filósofos y pedagogos como base teórica del documento, entre otros teóricos. Por otra parte, se plasma la importancia de la interrelación que debe sostener la educación a través de las instituciones de educación con la sociedad en la formación de la niñez y los jóvenes.

Palabras clave: Educación, cambio social, escuela.

Introducción

La educación a través de los años fue caminado hacia una proyección de mejora continua, es así como, nace el presente documento para plasmar las ideas más esenciales de dichos cambios; al inicio del documento se presenta la historia de la educación de México, para dar continuidad con información en relación a los centro educativos más relevantes en la investigación, sólo se retomaron los iniciadores, retomar algunas ideas de filósofos, pedagogos que se relacionan con el tema, concretándolo en algunas ideas; y la importancia que tiene la interrelación entre la educación y el cambio social.

Breve historia de la educación en México

La educación en México, se plasma con el proyecto de una educación pública, gratuita, y sobre todo dependiente del Estado y libre de la influencia eclesiástica dirigida a la población en general, en los años posteriores a la Revolución y con la creación de la Secretaría de Educación Pública como institución que tenía como objetivo la educación en México.

En los años que dejaban atrás a la Revolución, la educación nacional era rudimentaria, los centros educativos federales y estatales que existían se ubicaban con gran facilidad ya que en aquellos años fueron pocos.

La importancia de la educación en la sociedad la plasma muy bien los autores Solana, Cardiel y Bolaños que afirman: La educación es un hecho social cuya importancia resulta indiscutible si recordamos que todos los seres humanos, en todos los momentos de su vida, están sujetos a ella, ya sea en el seno de la familia ya en la comunidad, en las actividades sociales, o en aquellas en que intervienen las instituciones educativas (Solana & Cardiel, 2001 Bolaños; 2001).

La educación es una de las superestructuras de la sociedad, íntimamente relacionada con las características y problemas de cada grupo y época. Con la educación se preparan a los niños/as y los jóvenes, con ello participan activamente en el cambio social que coadyuve al progreso social.

La educación en México se concibió con las civilizaciones indígenas los cuales se pueden recordar la Mexica, esta civilización formó instituciones educativas como los telpochcallis y el calmécac, que recaían en hombre que deberían cumplir la tareas que fuera la mejor en la sociedad que conformaban la civilización. Con la conquista española se afectaron las civilizaciones indígenas, los españoles por su parte generaron sus formas de educar, respondiendo significativamente a los intereses más palpables de la iglesia católica tomando en sus manos la tarea de educar. Esta tarea de educar fueron acciones que asumieron las órdenes religiosas de los franciscanos, agustinos, dominicos, y jesuitas, algunas de estas órdenes aún ofrecen educación y son instituciones reconocidas.

Para resaltar la importancia de la educación en el tema, a continuación se define de acuerdo al autor Picardo: La raíz etimológica del concepto educación posee dos acepciones: la primera etimología es del latín: “EDUCERE”, de ex, fuera; ducere: llevar, por lo cual Pestalozzi señala: “la educación es desarrollo”. La segunda etimología, también del latín- es “EDUCARE”, que se utilizó culturalmente como alimentar al ganado: Herbart y los socialistas, quienes toman esta segunda definición, estiman que la educación es: “transmisión de cultura”. Tomando la primera acepción, podríamos concluir que educación es el intento de hacer aflorar (hacia fuera) lo que llevamos dentro, un descubrir capacidades. (Picardo, 2004 p. 92).

Educación y cambio social

Las formas de educar cambiaron significativamente adquieren grandes retos en los diferentes campos ya que actualmente se requiere obtener un grado a nivel maestría y doctorado para generar investigación que proponga la innovación, la investigación a niveles que desarrollen proyectos que contribuyan a la resolución de problemas en el campo de la educación. Los nuevos retos están presentes en la sociedad del conocimiento, lo cual significa un reto a los profesionistas ya que en su gran mayoría sólo alcanzaban el nivel licenciatura, a partir del avance y exigencias que implicaban al profesional fue cuando se generó la cultura de continuar estudiando para obtener un posgrado.

De acuerdo con lo señalado por Consejo Mexicano de Investigadores Educativo, AC (COMIE). “En el año 1964, con la fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE), se inicia la investigación educativa actual. Fue el primer centro de investigación educativa multidisciplinario moderno” (Comie, 2003).

Es pertinente destacar que las investigaciones del CEE, se centraron en el diagnóstico del sistema educativo nacional, de dichos trabajos se generó la emisión de la primer revisión crítica de las estadísticas educativas nacionales enfocada a la perspectiva de la equidad, derivado de los trabajos se concretaron proyectos de investigación-acción enfocados a los pobres. La educación en las instituciones en donde los investigadores produzcan investigación debe contar con diferentes factores como son los valores de la comunidad académica, la cultura organizacional y el liderazgo, sin embargo existen otros elementos entre los cuales están los recursos financieros, materiales y humanos.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), y otras instituciones son los que ofrecen posgrados con reconocimiento en CONACYT. Es pertinente destacar que en la investigación del COMIE, también señala que, el padrón del posgrados de excelencia del CONACYT del 2000 sólo había cuatro programas de doctorado (el de investigaciones educativas y el de matemáticas educativas, ambos del CINVESTAV, el doctorado Interinstitucional en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y el de la Universidad de Guadalajara) y 11 maestrías. (Ídem).

El cambio social tiene varias visiones o definiciones dependiendo de la disciplina para el autor Jara. Como un concepto multidimensional, un proceso de múltiples fuerzas

en movimiento. Existe un consenso en considerar que el cambio social no puede ser producido por un solo factor o fenómeno. Diferentes definiciones coinciden en que la sociedad es un sistema de relaciones múltiples y diversas, por lo que el cambio social hace referencia a la modificación de dichas relaciones (Jara., s. f).

El cambio social genera factores a través del tiempo del hombre como se pueden identificar en el medio físico, la organización política y otros factores como son culturales, la influencia entre cada una de los factores es importante porque en cada momento su rol tiene peso en la modificación estructural de las relaciones de los sistemas sociales del hombre y más en los tiempo actuales que los cambios radican en un interdependencia entre las culturas y sociedades presente. Los fenómenos que se viven en la actualidad como es el descubrimiento de las tecnologías y las innovaciones científicas genera un acercamiento de la información en la vida cotidiana, con ello, se permea la globalización de las relaciones, lo cual, se impacta en la debilitación de la relaciones de la humanidad entre la sociedad.

Una de los pedagogos más importantes de los últimos tiempos refiere que, no habría educación si el hombre fuera un ser acabado. El hombre se pregunta: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Dónde puedo estar? El hombre puede autorreflexionar sobre sí mismo y colocarse en un momento dado en una cierta realidad: es un ser en búsqueda constante de ser más y como puede hacer esta autorreflexión se puede descubrir como un ser inacabado, que está en la búsqueda. He aquí la raíz de la educación (Freire, 2003, p.8).

A partir de la cita anterior se centra el análisis de la importancia de la educación en la sociedad, la importancia de la educación del hombre como búsqueda de ese ser inacabado como lo refiere Freire, en donde, la búsqueda de ser algo se debe traducir en ser más, que con la búsqueda le permita la búsqueda de sí mismo. Existen grados de educación cada individuo posee un grado de conocimiento hay algunos que saben más que otros y otro individuos que tienen conocimientos diferentes, con ello no quiere decir que son más sabios o superiores o podemos enseñar a un grupo de ignorantes, de acuerdo a lo referido por Freire, se debe tener siempre una actitud humilde del que comunica un conocimiento a otros que poseen otro conocimiento relativo.

La educación como agente de cambio en la sociedad, como deben formar las instituciones de educación al individuo, retomando la cita del autor Niebles, en la cual refiere a DEWEY. “El problema no reside en si las escuelas deben participar en la formación de una

nueva sociedad sino en si deben hacerlo ciega e irresponsablemente o empleando toda la inteligencia con la mayor valentía y responsabilidad posibles” (Niebles, 2005).

Por lo anterior, se analiza la importancia de la educación en el individuo para que contribuya a generar una mejor educación, y que desde la teoría del filósofo Dewey, ya visualizaba la importancia y la interrelación entre ambas, donde la escuela está dejando de hacer su función para lo que fue creada educar, por lo tanto, la escuela juega un papel prioritario en la producción del cambio social.

La educación en la escuela con el paso de los años, significativamente surgen los cambios nuevas instituciones de educación, oferta innovadores y variadas en relación a los programas educativos, cambios en las asignaturas y en los métodos de enseñar, estos cambios generan una diversidad en el ámbito educativo se permea a la sociedad.

Por lo tanto, que implica los cambios postura críticas de la sociedad hacia la educación en la escuela, en la cual, se proclama la exigencia de los cambios en la organización del sistema escolar, que impacte en la sociedad estos cambios.

Fue un gran trabajo del pedagogo y filósofo Dewey, al defender la posición de las críticas que surgieron a la escuela en relación a la influencia de la escuela en la sociedad hacia el futuro, centra su defensa en como la influencia debería darse y en la conciencia que se adquiere de esa manera, para que conduzcan a la posibilidad de optar por alternativas ya sea éstas favorables y opuestas, con la finalidad de elegir la más apropiada pero siempre con inteligencia.

La educación como agente vertiginoso en el cambio de la sociedad, se plasmó una transformación estructural, cultural y social, superando la visión planteada significativamente, convirtiéndose en el centro del debate por su desempeño de la acción educativa, otro factor que influye en el desarrollo de la sociedad es el océano de la información en diversos conocimientos que generan una alteración en la actividad educativa, que confluye en tres elementos como son la información, la instrucción y la educación en la sociedad.

También es importante el análisis de como los cambios en la sociedad del conocimiento han influido en la educación, por lo tanto, se retoma la cita de Unceta, en la cual, retoma a Echeverría, que señala: Por ello, con independencia de las aportaciones que el uso de las nuevas tecnologías pudiera suponer para los procesos de aprendizaje, es necesario tomar conciencia del nuevo escenario en el que se desarrolla la práctica educativa. Un escenario

aparentemente desigual en el que las tecnologías han generado instrumentos para determinar las percepciones y para producir recuerdos y mensajes subliminales que producirán efectos sobre las conductas de los individuos en los momentos oportunos (Unceta, 2008, p.5).

Desde el punto de vista de diversas opiniones la escuela debería proporcionar a los alumnos aprendizajes y experiencias que les permitan interactuar con la sociedad del conocimiento, y, por lo tanto, la escuela propiciaría el aprender a aprender, aprender a convivir con el cambio tecnológico y por último aprender a convivir con los demás, entre otros aprendizajes que contribuyan a generar el mejor profesionista. Todos los cambios que han surgido a raíz de la sociedad del conocimiento y escuela, deberán generar cambios en los alumnos para que exploren, profundicen y cuestionen al mismo conocimiento; la revolución tecnológica puede contar con bondades o desaciertos todo depende como se empleen, diversas fuentes de trabajo se adquieren a través de la tecnología y no se diferente en la educación en la cual se puede estudiar vía virtual.

La fragmentación de la sociedad en los últimos años es imperante en relación a lo que se convirtió la sociedad consumista de bienes materiales pero también del uso de las tecnologías. Sigman señala que: En cuanto al presente y a nuestra propia situación,, creo que nos enfrentamos a un nuevo momento de la historia, porque hoy debemos liberarnos de una sociedad relativamente funcional, rica y poderosa el problema al que nos enfrentamos es la necesidad de liberarnos de una sociedad que atiende en gran medida a las demandas materiales e incluso culturales del hombre una sociedad que, por usar en eslogan, reporte sus mercancías a un amplio sector de la población. Y esto implica que nos enfrentemos a la liberación de una sociedad en donde la liberación no tiene el Parente sustento de las masas. (Bauman, 2003, p. 21).

Por lo tanto, la sociedad se va dividiendo en diferentes grupos de edad, lo cual propicia una confusión de roles y protagonismo en escenarios cada vez más complejos, para propiciar el desconcierto y la incertidumbre que impacta en el paralizar o frenar cambios necesarios.

Conclusiones

La educación que se imparte en las instituciones para formar al individuo que integrar a la sociedad, exige retos que adquieren tanto la educación como la sociedad, que son elementales para que confluyan en armonía entre ambas, y con ello formar a dicha sociedad.

No obstante, en la dimensión que la sociedad sea capaz de superar cualquier situación adversa se estará en condiciones de abordar los auténticos problemas sociales y educativos del presente. Como son el conocimiento, los derechos humanos, la responsabilidad social que permita el bienestar de las personas, proyectando la protección social. Se puede decir que, la realidad de los centros educativos está íntimamente relacionada con el carácter cambiante de las sociedades, en materia del impacto que juega la educación.

Es importante ser un profesional humilde en la búsqueda constante de conocimiento para adquirir una formación más sólida pero cuando el ser humano quiere imitar a otro para Freire lo refiere así: Cuando el ser humano pretende imitar a otro ya no es él mismo. Así también la imitación servil de otras culturas produce una sociedad alienada o sociedad objeto. Mientras más una persona quiere ser otro, menos ella misma es.

Una reflexión interesante de Freire, señala que: La sociedad alienada no tiene conciencia de su propio existir. Un profesional alienado es un ser inauténtico. Su pensar no está comprometido consigo mismo, no es responsable. El ser alienado no mira la realidad con criterio personal sino con óptica ajena. Por eso vive una realidad imaginaria y no su propia realidad objetiva (Freire, 2003, p. 11).

Desde este punto de vista, se concluye que, la importancia de la educación en el cambio social; con el presente documento se pretende generar la conciencia en los lectores de continuar educándose y así obtener un posgrado para adquirir conocimientos que impacten en la sociedad, con la diversidad de ofertas educativas que existen, becas para continuar formándose. Por otra parte, las instituciones de educación juegan un rol importante entre la interacción de la educación y el cambio social, donde forman profesionales que se integran al mercado laboral, entre más competentes se formen podrán incursionar en la demanda laboral exitosamente.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>

Consejo Mexicano De Investigación Educativa, Ac. (2003). La investigación educativa en

México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8() 847-898.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001912>

Freire, P. (2002): *Educación y cambio*, 5.^a ed., Buenos Aires, Galerna-Búsqueda de Ayllu.

Recuperado de derechoepja.org/wp-content/uploads/2015/.../freire-paulo_educacion-y-cambio.pdf

Jara, H. O. *Educación popular y cambio social en América Latina*, s/f. Recuperado

de www.iepala.es/.../CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara

Solana, F., Cardiel, R., R., Bolaños M., (2001), *Historia de la educación pública en México*,

(1876-1976), 2^a ed. México, Editorial Fondo de Cultura Económica. Recuperado de biblioteca-virtual-ens.blogspot.com/.../libro-en-pdf-historia-de-la-educacion_7.html

Niebles, R., E; (2005). *La educación como agente del cambio social en John Dewey. Historia*

Caribe, -1() 25-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93701003>

Picardo, O. J., Et Al. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*.

Ed. El Salvador. Recuperado de www.insumisos.com/.../Diccionario%20enciclopedia%20de%20Educacion.pdf

Unceta, Z., A., (2008). Cambios sociales y educación, *Revista de Educación*, 347, 419-432.

Recuerdo de www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_19.pdf

El impacto de las políticas internacionales en el ámbito de la educación básica de México a partir de las evaluaciones

María Teresa Guzmán Morales

Resumen

El objetivo general de la presente investigación de carácter documental fue; analizar el impacto de las políticas internacionales en el ámbito de la educación básica de México a partir de la evaluación.

Para dar cumplimiento al objetivo de la investigación se revisaron los siguientes temas: la teoría general de los sistemas, la globalización, las políticas internacionales en la educación básica de México y se abordó el tema de la evaluación, también se realizó el estado del arte sobre el tema en cuestión para lo cual fue necesario realizar el estado del conocimiento, plantear el problema que orientó a la investigación, el planteamiento de la hipótesis guía y los objetivos de la investigación. Asimismo, se incorpora la metodología documental utilizada en el estudio realizado.

Se realiza una revisión sobre la evaluación desde el punto de vista internacional y de las políticas internacionales que se han venido dando en el ámbito de la educación. A nivel nacional se habla de la evaluación y sus orígenes en nuestro país y las principales evaluaciones que se han aplicado, así como se hace mención de los últimos resultados de la prueba PISA y lo que ha dejado la implementación de la evaluación en el sistema educativo mexicano.

Palabras clave: políticas internacionales, educación básica, evaluación

Introducción

La presente investigación es de carácter documental y analiza el impacto de las políticas internacionales en el ámbito de la educación básica de México a partir de la evaluación, sugeridas por organismos internacionales.

Después de realizar el estado del conocimiento se pudo constatar que estos organismos como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, tienen incidencia

en las políticas educativas y que existe una relación profunda entre educación, calidad y evaluación, elementos que se monitorean y cuantifican a través de pruebas internacionales y nacionales, como son PISA, ENLACE y PLANEA. También se pudo encontrar la insuficiente importancia que las autoridades le prestan al proceso de enseñanza – aprendizaje, remitiéndolo únicamente al resultado final de una prueba y por último se encontró que la evaluación ha traído mejoras en los diferentes sistemas del centro escolar.

Justificación

La presente investigación responde al análisis de la problemática del impacto de las políticas internacionales en el ámbito de la educación básica de México a partir de la evaluación.

Por lo que se considera importante hablar sobre el fenómeno de la globalización, el impacto de las políticas internacionales en la educación básica de México y por último, se abordará el tema de la evaluación, todos ellos desde la Teoría General de los Sistemas, en donde cualquier modificación al sistema en este caso el centro escolar tendrá repercusiones en el mismo.

Los indicadores de educación y formación son instrumentos de orientación política que existen, en la mayor parte de los países industrializados, desde hace aproximadamente veinte años. Estos indicadores empezaron a ser necesarios como forma de justificación de los costos aparejados a la educación. Actualmente se utilizan como fuente de información aplicada a la evaluación, la planificación y la administración de la enseñanza y la formación. La finalidad de los indicadores de educación es dar a conocer a los responsables de la toma de decisiones la situación de los sistemas de enseñanza y formación para facilitar su análisis y su evaluación, así como para poder cuestionar las orientaciones, antiguas y nuevas, de las actuaciones políticas.

Desarrollo

Marco metodológico

Las políticas internacionales en el ámbito de la educación básica de México han sido diversas las que se han originado a través del tiempo, además desde diferentes ópticas, la intención a primera vista es que México, sea más competitivo a nivel mundial en el ámbito de

la educación y mejorar el Sistema Educativo Mexicano, uno de los elementos que se tiene considerado para medir el nivel de competitividad es la creación de instrumentos de evaluación, uno de ellos es la prueba PISA sin embargo, el Sistema Educativo en México con el tiempo se ha vuelto un problema la evaluación en constante crecimiento, presenta múltiples dificultades que no pueden ser solucionados únicamente con Políticas Internacionales y después apropiárselas para con ello reflejar una competitividad a nivel internacional.

Se considera que, para mejorar el Sistema Educativo, habría que analizar la propia intención del Gobierno Federal; cómo lo entiende, cómo lo proyecta en un futuro y cómo lo pretende desarrollar para dar respuestas a las demandas internacionales donde México, en América Latina, juega un papel importante.

En la presente investigación se considera el enfoque sistémico, en donde se puede integrar todas las aéreas de la sociedad y principalmente, todo el Sistema Educativo Nacional (SEN), para ser competitivo con otros países en este rubro.

Por lo que el **Planteamiento del Problema** en esta investigación es:

¿De qué manera impactan las Políticas Internacionales en el ámbito de la Educación Básica de México a partir de la Evaluación?

Se plantea la siguiente **Hipótesis** guía:

El impacto de las políticas internacionales instrumentadas en la Educación Básica propicia un mayor nivel de logro en la calidad debido a la evaluación a los sistemas.

Objetivo General:

1. Analizar el impacto de las Políticas Internacionales en el ámbito de la Educación Básica de México a partir de las evaluaciones

Objetivos Específicos:

- 1.1 Identificar las Políticas internacionales que inciden en la Educación Básica de México.
- 1.2 Explicar el impacto de los niveles de logro en la competitividad educativa derivado de las Políticas Internacionales en el ámbito de la Educación Básica de México a partir de la evaluación
- 1.3 Realizar una investigación bajo el enfoque Documental sobre la instrumentación de las Políticas Internacionales en la Educación Básica de México.

Cualquier clase de investigación que se quiera realizar, requiere de la utilización de una metodología de investigación, es por ello que la presente indagación se establece bajo el enfoque Documental, el cual consta de cinco pasos: (U.P.N., 1981)

1. Elección de un tema
2. Elaboración de un plan de trabajo
3. Recopilación de material
4. Organización y análisis
5. Redacción y presentación

Cabe señalar que la opción seleccionada para presentar los resultados de la investigación fue un Ensayo.

A continuación, se expondrán los elementos contextuales de la presente investigación.

Contexto histórico

La Teoría general de Sistemas fue creada por Ludwing von Bertalanffy en la década de 1940 con el fin de proporcionar un marco teórico y práctico a las ciencias naturales y sociales. La teoría de Bertalanffy supuso un salto de nivel lógico en el pensamiento y la forma de mirar la realidad que influyó en la psicología y en la construcción de la nueva teoría sobre la comunicación humana.

Por lo tanto, todos los sistemas se componen de un aspecto estructural (límites, elementos, red de comunicaciones e informaciones) y un aspecto funcional, (Bertalanffy, 1989)

Dentro de la escuela observándola como un sistema podemos prestar atención a la referencia de la sociedad y su incidencia directa dentro de la misma, ganando mayor relevancia dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje que la misma escuela.

El enfoque sistémico propone soluciones en las cuales se tienen que considerar diversos elementos y relaciones que conforman las partes intervinientes de todo sistema y el entorno del cual forma parte.

Desde el punto de vista sistémico la escuela se ve afectada de manera positiva o negativamente ante los diferentes cambios a los que tiene que enfrentar.

Hoy en día la calidad educativa es medida a través de las evaluaciones y sus niveles de logro alcanzados. México decide comenzar a participar en el rubro de la evaluación educativa en 1970 con pruebas estandarizadas en gran escala en la Educación Básica, los resultados en ese entonces, no se difundían y se usaban poco para retroalimentar la toma de decisiones. Las evaluaciones presentaban serias deficiencias técnicas que impedían la comparación entre versiones y escalas de medición.

Fue en la segunda mitad del Siglo XX cuando se comenzó a fortalecer el sistema de evaluación en México y dio inicio la participación del país en proyectos internacionales de evaluación como fueron "...las pruebas del tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en 1995; las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), en 1977 y las del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2000..." (Martínez, 2005)

Para el 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con la finalidad de valorar la calidad del Sistema Educativo como tal, por lo que pasaron a su ámbito de acción las anteriores pruebas de estándares nacionales, al INNE corresponde también lo relativo a la participación de México en proyectos internacionales de evaluación educativa.

Una de las pruebas que aplica el instituto junto con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es la prueba PISA.

El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se anuncia en inglés: Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la evaluación Internacional de Alumnos.

Se trata de un proyecto de la OCDE, cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hasta los 15 años. Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral.

Para poder entender el impacto que las Políticas Internacionales ejercen en la Educación Básica de México, es primordial comprender los diferentes cambios que han sufrido las economías mundiales; lo cual nos ha llevado a nuevas formas de organización y funcionamiento en diferentes esferas de la vida como son: la económica, la social y la cultural, tam-

bién nos permitirá analizar cómo la Educación Básica de México, ha sido influenciada por las Políticas Internacionales y las Reformas que han surgido a nivel nacional a partir de éstas.

Contexto internacional

La globalización es un fenómeno que siempre ha estado presente en el mundo y se considera que su propósito fundamental ha sido igualar las sociedades, las economías y hasta las culturas de los diferentes países, sin embargo, es a principios de éste nuevo siglo que se presenta con más claridad éste fenómeno. Pero ¿qué significa la globalización?, el Banco Mundial (BM) define la globalización “como un cambio general que está transformando a la economía mundial, un cambio que se refleja en vinculaciones internacionales cada vez más amplias e intensas del comercio, las finanzas, el impulso universal hacia la liberación del comercio, de servicios y los mercados de capital...” (BM, 2006).

Los cambios que se originaron por la globalización, se han manifestado en diferentes rubros de la vida, por ejemplo: en la comunicación, la vida social, la vida cotidiana, en el ámbito escolar y laboral.

Los medios de comunicación hoy no tienen límites, la información se difunde rápidamente gracias a la integración del Internet, lo que ha favorecido al fenómeno de la globalización ya que la información ahora es de primera mano.

Otro rubro que se ha visto afectado por los cambios de la globalización, es el ámbito escolar; debido a que las oportunidades de un aprendizaje se difunden con velocidad evitando cualquier obstáculo geográfico, a través de cursos y programas en línea.

“... la globalización como un proceso que ha sido construido a través de la variedad de significados y que a la vez nos permite maniobrar con estas significaciones no en términos de verdades y falsedades, sino como construcciones discursivas entrelazadas con relaciones de poder entre agencias internacionales, Estados nacionales, instituciones gubernamentales y autoridades locales...” (Buenfil, 2000) Es a partir de ésta conceptualización que se considera pertinente señalar a las agencias internacionales más relevantes, las cuales han favorecido la aparición y permanencia de la globalización; así como también su influencia en el ámbito de la educación y la evaluación a la misma; tema principal de la presente investigación.

En el ámbito de la educación el tema de las agencias internacionales permite ver las tendencias educativas actuales, sin olvidar que entre ellas existen diferencias, como lo es en-

tre aquellas agencias que otorgan financiamiento a proyectos y las que únicamente realizan estudios y emiten recomendaciones; por lo que es significativo señalar que en la actualidad, las agencias más interesadas en la problemática educativa son: el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

Otro elemento que hay que mencionar es que tanto las Conferencias, las Declaraciones, las Comisiones y los Foros todos ellos sobre educación, son retomadas por la UNESCO, que las reafirma y divulga para convertirlas en Políticas Internacionales, pero inherentes a cada uno de los países de las diferentes regiones, a continuación, se mencionan las Políticas Educativas Internacionales:

Aprender a ser (Edgar Faure)

En el informe se hace referencia a la planificación de los Sistemas Educativos, a la realización de Reformas Educativas globales vinculadas al propósito de la calidad educativa y al principio de una Educación Permanente, a lo largo de la vida, dentro de una visión del modelo de sociedad deseable para un futuro próximo.

Conferencia mundial sobre la educación Jomtien, Tailandia (1990)

En la Conferencia se declara que una adecuada Educación Básica, es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación, de la enseñanza, la formación científica, tecnológica y por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo y se reconoce la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras, una visión amplia de la Educación Básica y un renovado compromiso en favor de ella.

Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, informe Delors (1996)

La Comisión hace algunas recomendaciones para mejorar las condiciones de los docentes: mejorar la selección y contratación del docente, cuidar su formación inicial de los futuros docentes, desarrollar la formación continua y tener especial atención a la formación peda-

gógica, ejercer atención en su rendimiento, evaluarlo y premiarlo por sus resultados. El Informe hace énfasis en la demanda creciente de oportunidades educativas para los niños; ante lo cual se propone un debate público sobre la evaluación de los Sistemas Educativos lo que conducirá según el Informe a que los actores políticos adopten las decisiones pertinentes en materia educativa.

Foro mundial sobre la educación Dakar, Senegal (2000)

El Foro tenía como propósito presentar los resultados de la evaluación de los objetivos propuestos en la Conferencia *Educación para Todos* en Jomtien, Tailandia en 1990 y aprobar nuevas acciones para continuar trabajando y dar cumplimiento a los objetivos de Jomtien.

El Foro fue un espacio para hacer un llamado y tomar conciencia de la magnitud de los problemas y actuar con eficacia ante la problemática de la educación.

Declaración del milenio de las Naciones Unidas (2000)

En la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas (Nueva York, 2000), los Jefes de Estado y de Gobierno del mundo, formaron la Declaración del Milenio. En ella asumieron compromisos en lo referente a la paz, la seguridad, derechos humanos, protección del entorno y atención a la pobreza.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio de acuerdo a las Naciones Unidas (2000), son los siguientes:

- Objetivo 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre
- Objetivo 2. Lograr la enseñanza Primaria universal
- Objetivo.3. Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer
- Objetivo 4. Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años
- Objetivo 5. Mejorar la salud materna.
- Objetivo.6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
- Objetivo 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- Objetivo 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo

Algunos autores mencionan que “... los ODM presentan varias inconsistencias, entre ellas se encuentran: una visión parcial del desarrollo esto es, no se asientan en un análisis histórico de cada país, se basan en metas a corto plazo y no consideran a los Derechos Humanos, la calidad de la educación y la participación ciudadana quedaron excluidos.” (Gómez, 2010)

Son diversas las críticas que se les hacen a los objetivos planteados ya que adolecen de una medición más cualitativa que cuantitativa, el costo que cada país tiene para alcanzarlos, la ausencia del tema sobre equidad y también dejan de lado los avances logrados en conferencias o cumbres anteriores.

Las perspectivas para los próximos años no son buenas, se considera que el verdadero problema para lograr los ODM, es el incumplimiento de los compromisos que una y otra vez adquieren los Jefes de Estados y de Gobierno en sus Cumbres Internacionales.

Después de describir las principales políticas educativas internacionales se dará una breve explicación de cómo estas políticas internacionales han dado pie al surgimiento de la evaluación y en especial en México.

Contexto nacional

En nuestro país, aunque el INEE cuenta con una infraestructura y personal capacitado para generar y aplicar las evaluaciones al Sistema Educativo, se debe insistir en la escasa difusión de resultados y su casi nula utilización de los resultados para la toma de decisiones desde el aula hasta el Sistema Nacional. Esta deficiencia explica la pobreza de la cultura de la evaluación que se observa tanto entre alumnos y maestros como entre directivos escolares, padres de familia, medios de comunicación y los diversos sectores e incluso entre los tomadores de decisiones de alto nivel.

Es necesario tener en cuenta las necesidades y posibilidades específicas de los diversos destinatarios y usuarios potenciales que son, al menos, las autoridades Federativas; las de nivel medio como Jefes de Sector y Supervisores; los Directivos de escuelas y los maestros; así como las instituciones en donde se preparan éstos; los investigadores y estudiosos; los padres de familia y la sociedad en general y para llegar a ella los medios de comunicación tienen un lugar especial (Martínez, 2005)

Se pretende que la Evaluación en México en un futuro pueda ser:

- Comparable en el tiempo
- Adecuada al objeto de estudio (Multinivel y Longitudinal)
- A cargo de los Organismos de Evaluación y de Investigadores
- Difusión amplia y adecuada a las necesidades de todos los actores.
- Uso en todos los niveles para mejorar la Calidad de la Educación.
- Capacitación a Directores y Maestros para el uso de las evaluaciones y autoevaluaciones.
- Contar con un Sistema Nacional de indicadores permanente, dinámico, independiente y eficiente (Martínez, 2005)

La evaluación que se necesita en los sistemas educativos no pueden reducirse únicamente a la aplicación de pruebas, aunque son importantes no se debe de quedar la información en ese nivel, se deben de usar de manera prudente y deben de impactar los resultados en la toma de decisiones del sistema educativo, así como en las políticas educativas que emergen del propio sistema y en los procesos pedagógicos que el docente utiliza con sus alumnos.

Principales programas e instrumentos de evaluación que operan o han operado en Educación Básica en México

AÑO	INSTRUMENTO O PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
1989	IDANIS	Instrumento de evaluación al término de la Educación Primaria
1997	LLECE	Prueba ligada al currículo para tercero y sexto grados de Educación Básica. Desarrollada por UNESCO para los países latinoamericanos.
1998	Estándares Nacionales	Primer esfuerzo por evaluar la Educación Básica nacional. Fue sustituida por la prueba Excale
1998	PISA	Prueba internacional para evaluar las competencias básicas para la vida y el trabajo de los jóvenes de 15 años
2003	EXCALE	Instrumento desarrollado por el INEE y destinado a evaluar al sistema educativo nacional
2006	ENLACE	Instrumento que proporciona información a estudiantes, docentes y padres de familia acerca del nivel de cada alumno de educación básica
2015	PLANEA	Los instrumentos para la evaluación de aprendizajes se diseñan a partir de las habilidades y los conocimientos que el plan de estudios nacional de Educación Básica, busca desarrollar, identificando los aprendizajes clave para su evaluación.

Tabla 1

res han sido los obstáculos para poder alcanzar los objetivos trazados en las políticas educativas internacionales. Como son: las crisis financieras, económicas, alimentarias y energéticas, la disminución del empleo, la desigualdad de oportunidades en educación y salud, la discriminación, aunado al incumplimiento de los compromisos que una y otra vez adquieren los jefes de Estado y de Gobierno en las Cumbres Internacionales.

En México ante las exigencias de un entorno externo, donde se tienen que satisfacer las necesidades de una sociedad global y especialmente un mercado laboral, es que continuamente se establecen reformas educativas.

Los resultados más recientes de la prueba PISA muestran que los desafíos en la educación siguen siendo grandes: 56.6% de los alumnos son incapaces de demostrar la obtención del nivel base de competencias, nivel 2, en los exámenes de matemáticas, en tanto que el promedio de la OCDE es de 22.9%. Se supone que este nivel de habilidades representa las competencias necesarias para participar plenamente en las economías modernas (OCDE, 2017)

Los resultados educativos también varían considerablemente entre los estados, algunos no alcanzan los estándares nacionales de desempeño docente en primaria y secundaria. Mas de la mitad de los docentes evaluados en 2015 obtuvieron resultados insuficientes o suficientes en oposición a buenos o sobresalientes, lo que significa que hay que seguir mejorando.

Si bien es cierto que en las evaluaciones los resultados no son los mejores, también es cierto que todo lo que se ha instrumentado alrededor de la misma como han sido: la ruta de mejora, la gestión en los centros escolares, la formación de los docentes y el presupuesto para la infraestructura de las escuelas, todos ellos han traído mejoras dentro de la escuela. Desde la perspectiva de la Teoría General de los Sistemas la evaluación ha contribuido a la mejora en las diferentes esferas de la institución escolar.

De acuerdo con la investigación realizada, es que se responde al Planteamiento del Problema: **¿De qué manera impactan las políticas internacionales en el ámbito de la educación básica de México a partir de la evaluación?** Las políticas internacionales han hecho que México se alinee a las demandas de un mercado globalizado, lo cual también tuvo su impacto en el ámbito educativo, originando la creación de la RIEB y sus muy diversas modificaciones que cada año presenta. Uno de los elementos que emergen de la RIEB es la evaluación con el propósito de dar respuesta a un mercado laboral cambiante, la forma

en la que el gobierno mide la competitividad y la calidad de la educación es a través de la evaluación, siendo la prueba PISA la que mide el nivel de logro en los alumnos en donde los resultados, no han sido nada favorables, sin embargo lo que ha traído como consecuencia de las evoluciones han sido varias mejoras dentro de las distintas esferas del ámbito escolar.

Con base a la investigación realizada, es que se acepta la Hipótesis Guía: **El impacto de las políticas internacionales instrumentadas en la educación básica propicia un mayor nivel de logro en la calidad debido a la evaluación a los sistemas.**

Es verdad que una de las consecuencias que han traído las políticas internacionales ha sido la implementación de la evaluación en el Sistema Educativo Mexicano, sin embargo, los resultados que el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, obtiene a través de la prueba PISA, no han logrado influir de manera contundente en el Sistema Educativo como para a partir de éstos los niveles de logro se han satisfactorios y entonces se refleje la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Buenfil, B. (2000). Globalización y Políticas Educativas en México 1998 - 1994 Encuentro de lo Universal a lo Particular. Rasgos Claves de lo Global en Educación y agencias Internacionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , 9-12.
- Gómez, B. H. (2010). *Qué son y por qué son importantes los objetivos de desarrollo del Milenio*. UNDP.
- Martínez, R. (2005). El Sistema Nacional de Evaluación de México. La Evaluación Educativa en México. *Revista Iberoamericana*, 19-27.
- OCDE. (Lunes de Mayo de 2017). *Estudios Económicos de la OCDE, México*.
Obtenido de www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-mexico.htm
- U.P.N. (1981). *Redacción e Investigación Documental I. Manual de Técnicas de Investigación Documental*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

La evaluación educativa en el nivel preescolar

María de los Ángeles Medina Vázquez

Resumen

La educación preescolar en los últimos años ha sido reconocida e incluida como obligatoria en nuestro país; en este nivel los alumnos desarrollan competencias básicas, reflejadas en el perfil de egreso que se alcanza, al concluir el nivel, preparando al alumno con los conocimientos necesarios para pasar a la primaria.

Sin embargo, surgen algunas preguntas; ¿Realmente los alumnos que cursan La educación preescolar están logrando los propósitos educativos esperados?, ¿Cómo podemos verificarlos?, ¿Cómo estamos evaluando?, ¿Reconocemos la importancia en estos tiempos de la evaluación?, ¿La evaluación puede ayudar a alcanzar una educación de calidad? Estas preguntas son claves para ir concibiendo de donde surge la necesidad de una evaluación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, preguntas que se trataran de contestar en el desarrollo del presente trabajo, además de mostrar con claridad los diferentes procesos de la evaluación en educación preescolar en el sistema nacional.

Debido a esto se determinó como objetivo general de la investigación **reconocer las etapas de la evaluación en la educación preescolar dentro del sistema educativo nacional desde sus primeros indicios hasta nuestros días y su impacto en la calidad educativa.**

Palabras clave: Evaluación, educación preescolar, calidad educativa.

Introducción

A lo largo de esta investigación, se abordaran los antecedentes de las políticas de la evaluación educativa, para reflexionar respecto a: dónde surgen estas inquietudes nacionales e internacionales, y como se han ido desarrollando las políticas educativas. A partir de estos encuentros, saber que compromisos adquirimos y como poder atender las necesidades de la sociedad y las exigencias del siglo XXI, que debemos cubrir para enfrentar la época llamada: sociedad del conocimiento.

A continuación se verá la importancia que tiene en estos momentos la evaluación en México, antecedentes nacionales y compromisos sociales para lograr una educación de calidad. Así como la Reforma Integral de Educación Básica, como parte medular en la transformación educativa hacia la nueva era, sus compromisos y los alcances que se pretenden lograr. Para posteriormente, analizar los procesos de evaluación en el nivel preescolar, puntualizando su importancia y trascendencia para la toma de decisiones y el logro de los aprendizajes esperados en este nivel.

Considerando que lo principal para clarificar lo que se entiende por evaluación, es necesario plantear algunas preguntas: ¿Qué es evaluación?, ¿qué vamos a evaluar?, ¿cómo evaluamos? Son preguntas que se irán desarrollando en la última parte, para con ello reconocer la importancia de la evaluación como parte de una sistematización para el logro de la calidad educativa y como parte de la transformación que pretendemos lograr.

Por último se darán las conclusiones, partiendo de las investigaciones y la experiencia en el sistema educativo en el nivel preescolar. Reconociendo que la evaluación es el único camino para el cambio y así lograr las expectativas nacionales e internacionales de la educación básica.

Antecedentes políticos de la evaluación educativa

En el marco del orden mundial y el ámbito educativo, las tendencias del desarrollo económico y social son un gran referente de la globalización, llamada también sociedad del conocimiento, que requiere un perfil de competencias específicas en cualquier sociedad, para lograr la inserción al mundo laboral. Es por ello que surge la necesidad de la evaluación en los aprendizajes alcanzados por los alumnos al concluir la educación básica, considerando criterios específicos internacionalmente, los cuales orientan a los países en el logro de las competencias básicas requeridas para el éxito y desarrollo social y, económico del individuo.

Estos acuerdos se dan por medio de foros y convenciones internacionales, mostrando gran preocupación por los países menos desarrollados y con una educación limitada. En dichos foros internacionales, se ha determinado que la educación es la base para que un país logre prosperidad, un crecimiento sostenible y se disminuya la pobreza (Müller, 2014). Surgiendo el compromiso de desarrollar políticas públicas para la *calidad educativa* en aquellos países que presentan más rezago económico y educativo, considerando que es la única ruta

a seguir para aumentar el nivel de seguridad en salud, prosperidad y de equilibrio ecológico en el mundo.

Nace la necesidad, primeramente, de revisar y evaluar los sistemas educativos, empezando por los países que forman parte de la OCDE, (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), estableciendo prioridades, objetivos y metas específicas que se dan a conocer por medio de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), estableciendo prioridades, recomendaciones, iniciativas y compromisos internacionales y nacionales, para respaldar eficazmente y mantener el espíritu de cooperación entre países, multilaterales, bilaterales y organizaciones internacionales, a favor de reducir la pobreza y tener las mismas oportunidades de incorporarse al ámbito laboral, sin estar en desventaja, considerando que solo se logrará a partir de la *Calidad Educativa* que se otorgue a la ciudadanía. (SEP, 2011:22-29).

Esta preocupación se atiende en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (EPT), celebrada en Marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia, surgiendo el compromiso de: “*proporcionar educación para todos para el año 2000 y se propone evaluar los logros educativos; emprendiendo una amplia revisión de las políticas públicas, a nivel nacional y mundial*” (Amador, 2008:10).

Diez años después en Dakar se realiza el Foro Mundial sobre la Educación, reuniéndose nuevamente la OCDE para evaluar los progresos en las metas establecidas en Jomtien, permitiendo analizar los fracasos de los objetivos de (EPT), y los logros obtenidos. De aquí se toman importantes decisiones, proyectando una visión más amplia y determinante sobre la educación, diseñando un plan de acción dirigido a las nuevas necesidades de la sociedad del siglo XXI.

En los años siguientes para evaluar las competencias y habilidades se realizaron pruebas internacionales en nuestro país. La OCDE a través de la Prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2006 (Amador, 2008:14), manifiesta su preocupación por los resultados obtenidos. El objetivo era evaluar las competencias que contribuyen al éxito de los individuos, partiendo de una base regular y dentro de un criterio común aceptado internacionalmente, evaluando a los alumnos de 15 años de edad. Los resultados de esta evaluación mostraron, que la mayoría de los estudiantes no presentaban las competencias, ni habilidades para el nivel básico.

La evaluación en México

A partir de las diferentes evaluaciones realizadas por la OCDE, se detectó un nivel muy bajo en México, quedando en los últimos lugares dentro de la lista de los países que pertenecen a esta organización. Por esta situación se plantearon algunas interrogantes: ¿México en donde está fallando?, ¿Qué tiene que hacer para mejorar su niveles educativos?, ¿A dónde quiere llegar? A partir de éstas se asume un compromiso y una decisión para lograr las metas en cuanto a la Calidad Educativa, dicha decisión fue reconocer que era necesaria una Reforma Educativa para lograr la calidad en la educación básica, a nivel nacional.

Se reconoce la necesidad de preparar perfiles profesionales que den respuesta a las exigencias de la llamada sociedad del conocimiento, enfrentando nuevos retos. Esto solo se lograría con la evaluación del sistema educativo; donde “*evaluar no mejora la realidad que se evalúa*” (Martin y Martínez, 2009:15-17), sino la toma de decisiones que propicien un cambio en lo que se hace, para lograr las metas y objetivos que se quieren.

Uno de los objetivos principales es la formación integral de todos los alumnos que concluyen la educación básica, preparándolos con competencias y habilidades fundamentales para una vida prospera y productiva, para las demandas económicas, políticas y sociales (SEP, 2011:14) a los que se enfrentarán en la vida adulta; surgiendo así la necesidad inmediata de realizar la llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), con el objetivo de lograr consolidar los propósitos de una educación de calidad.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la evaluación

Como parte de una política pública orientada a elevar la calidad educativa que favorezca la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación integral de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, se ofrece una nueva visión, ya que se integra en esta articulación el nivel preescolar.

Para hablar de los antecedentes de esta reforma educativa, hay que remitirse en primera instancia al Acuerdo Nacional para la Modernización en la Educación Básica como referente para el cambio de la Educación y el Sistema Educativo. En 1992 México inicia una transformación, hay una reorganización en la educación coincidiendo con una nueva etapa del país que comienza con el TLC, (Tratado de libre comercio), abriendo nuevas exigencias

internacionales y nacionales, para poder atender las oportunidades y los desafíos de desarrollo económico y social, los cuales consideraron los primeros cambios y las nuevas metas para enfrentar en el ámbito laboral.

En los años posteriores se fueron dando Programas y proyectos, como es El *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, adquirido entre las autoridades federales y locales en el 2002, impulsando el desarrollo armónico e integral del individuo para una transformación nacional en el contexto económico, político, y social, favoreciendo la educación. Hasta llegar a la propuesta de la *Alianza por la Calidad educativa*, en el 2008, que establece el compromiso para una reforma curricular, orientada al desarrollo de competencias y habilidades por medio de la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, donde toma gran importancia y relevancia la *evaluación para la mejora*, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad y retroalimentar a los alumnos y maestros para la toma de decisiones, favoreciendo la transparencia y la rendición de cuentas, para evitar el rezago educativo, y sea la base para el diseño de la Política Educativa (SEP, 2011:20), de acuerdo a la información obtenida en las evaluaciones, así logrando la pertinencia.

Pero ¿qué es La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)?

La RIEB, es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida, el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y el establecimiento de estándares curriculares, del desempeño docente y de Gestión (DOF, 2011:1).

El compromiso social por la calidad de la educación es marcado por las autoridades como una prioridad inmediata, dándose una transformación del Sistema Educativo Nacional, reflejado en los diferentes contextos: económico, político, y social, que demanda el siglo XXI.

De todo ello se desprende la importancia de la evaluación, mecanismo por el cual se puede verificar que dichos criterios y metas se están logrando. Mencionaremos de forma breve los acuerdos más importantes que sobre la RIEB, y la Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han dado, considerando solo el nivel preescolar.

- El Acuerdo 592, por el que se establece la articulación en la educación básica, da el sustento y todas las especificaciones de la RIEB.

- Plan de Estudios 2011
- El Acuerdo 348 , por el que se estableció el programa de educación preescolar
- Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar
- Acuerdo 696, en el cual se establecen Normas Generales para la evaluación, Acreditación, promoción y Certificación de la Educación Básica.
- Acuerdo 717 por el que se emite los lineamientos para la Gestión Escolar

Procesos de evaluación en el nivel preescolar

A partir de la Reforma Educativa, la Educación Preescolar ha ido adquiriendo una gran relevancia en la formación del individuo, considerando que en este nivel se forman los cimientos de las *competencias para la vida* de los futuros ciudadanos.

Sin embargo esto no ha sido fácil, ya que la articulación dentro del nivel preescolar y la obligatoriedad no han sido suficiente, requiriendo un análisis para verificar si realmente los alumnos que lo cursan logran el perfil de egreso esperado. Y esto sólo se puede saber a través una evaluación eficaz, pertinente, confiable y valida (DOF, 2014:1).

Algunas interrogantes que se intentarán responder serán: ¿Qué entendemos por evaluación? ¿Qué vamos a evaluar? ¿Cómo se ha evaluado? ¿Cómo sistematizamos los resultados? ¿Para qué utilizamos la información de que obtenemos en la evaluación? ¿La evaluación ayuda al logro de la *calidad educativa*?

La importancia de resolverlas radica en que de la claridad que se tenga con respecto a la evaluación, ayudará a los involucrados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así tendremos más elementos para realmente hacer y lograr una transformación en la práctica docente.

El autor Carlos Rosales en 1990, define la evaluación como “*una función característica del profesor, que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza*” (pp. 5, 7).

En esta definición se responsabiliza al docente principalmente, en la tarea de evaluar, interpretada ésta como un acto de análisis profundo, riguroso y crítico de todos los componentes involucrados en el proceso didáctico profesional.

Julio Pimienta en el libro *Evaluación de los aprendizajes*, da un enfoque sobre la evaluación en el proceso del aprendizaje:

“La evaluación es un instrumento que permite establecer en diferentes momentos del proceso docente-educativo, la calidad con que se cumplen los objetivos del programa de las diferentes áreas, y en dependencia de los resultados alcanzados, determinar los aspectos que son necesarios introducir para acercar cada vez más los resultados a las exigencias que demanda el desarrollo de los niños” (2008:4).

En consideración a los términos que los autores manejan, podemos afirmar que la evaluación educativa es un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación, etcétera), estipulando normas o criterios determinados con anterioridad, los cuales responden a necesidades específicas.

Para Sainz de Vicuña en 1999, considera la evaluación en la educación infantil como global, continua y formativa; basada en la observación del niño de forma directa y sistemática. Continua porque está íntimamente ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir que se lleva a cabo al inicio, a lo largo de y al final del proceso. Global, porque recoge información sobre el desarrollo en todos los ámbitos de la vida de los estudiantes y de los aspectos que inciden en el proceso educativo; y formativa, porque su utilidad principal es la de reorientar el proceso educativo, mejorarlo para adecuarlo principalmente a las necesidades infantiles de acuerdo a cada contexto. (2008:10)

Estos criterios se ajustan a lo que se reconoce a partir de la evaluación en la Educación Preescolar, a nivel internacional. La OCDE en el 2006 (En Barajas, 2009:15), señala una lista de dimensiones que definen la calidad de los programas y servicios de la primera infancia e identifica, entre éstos: “*la calidad de los resultados o estándares de desempeño*”, como uno de los elementos claves a considerar en la evaluación. En estas líneas se encuentran el Desarrollo Personal y Social, el Lenguaje y Comunicación y el Pensamiento Matemático.

Otra de las observaciones importantes que hace la OCDE en el 2006 son los aspectos que se deben considerar para la evaluación, entre las que marca:

- Las relaciones interpersonales que se dan en estos contextos educativos,
- el ambiente de aula,
- que los espacios que sean idóneos,

- ambientes de aprendizaje y metodologías (ya que se ha demostrado que cada uno de ellos, debidamente aplicado, puede ser beneficioso para el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas en la edad preescolar).

Otros elementos señalados se refieren a la importancia de brindar el servicio a los niños y niñas en mayores condiciones de riesgo y a la importancia de la intervención docente para que se logren desarrollar las competencias y habilidades entre los preescolares. Por lo tanto, cualquier evaluación debe tomar en cuenta al menos, seis condiciones.

La medición de la calidad y su uso para mejorar la práctica, exige que se tomen en cuenta cuatro niveles en la evaluación: a los Alumnos, a los Profesores, al entorno de la escuela y al sistema educativo. La evaluación debe realizarse sobre todos estos elementos, de acuerdo con la UNICEF (2008).

En México, se ha propuesto un Programa de Educación Preescolar, que aborda un “conjunto de competencias para los tres grados, de carácter abierto y basado en “aprendizajes esperados” y condiciones que se “favorecen y manifiestan” en dichos aprendizajes” (SEP, 2011:181). Por lo cual la evaluación se fundamenta en las evidencias en los seis campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social y expresión y apreciación artística.

El programa nos orienta sobre que debemos evaluar para el logro de los aprendizajes, en este nivel.

La evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje. Con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, es necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus formas de intervención, de la manera en que establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias (SEP, 2011:182).

La evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo y los resultados de las evaluaciones de los alumnos pueden ser enriquecidas con la información de las pruebas estandari-

zadas que se hacen, nacionales o internacionales, como parte de un ejercicio reflexivo para evaluar el grado de dominio en diversas competencias, siendo un referente más que permita describir la situación real y reorientar el trabajo de los docentes, hacia el logro de los estándares educativos contenidos en el programa.

La prueba Excale-00-Preescolar (Examen de la Calidad y el Logro Educativo) diseñada y aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), y que se aplicó por primera vez a nivel nacional en una muestra de escuelas de educación preescolar en mayo de 2007 y en mayo de 2011, tiene como propósito conocer la calidad del servicio educativo que se ofrece en nuestro país, a partir de analizar el logro educativo en Lenguaje y comunicación y en Pensamiento matemático, y está dirigida a los alumnos del 3er grado.

Esta prueba es importante para el nivel educativo de preescolar por dos motivos: uno, porque representa la primer prueba estandarizada a nivel nacional que se aplica en este nivel y dos, por se considera a la educación preescolar como una influencia decisiva en los siguientes niveles de aprendizaje: primaria y secundaria.

Con esta prueba se evalúa el logro de aprendizajes esperados, estándares curriculares y competencias que van adquiriendo los alumnos, la intervención docente, las formas de organización del grupo, la organización y el funcionamiento de la escuela y aprovechamiento del tiempo, así como la participación de las familias, aportando elementos diagnósticos del sistema educativo. Consiste en un cuestionario que se les hace, y son la base para el diseño de políticas públicas ya que los resultados no se consideran por alumno sino por escuela.

La prueba se realiza cada 4 años, y se hace un análisis básico por entidad y modalidad educativa, mostrando una gran cobertura del currículo, evalúa niveles cognitivos y no da información sobre el sujeto que lo realiza sino sobre el nivel que una escuela tiene.

El Informe “*Primera Infancia de la UNESCO en 2010*” (pp.1-3), considera los componentes de la diversidad cultural y lingüística, así como las características que deben tener los materiales pedagógicos y la infraestructura. Además, se citan como componentes importantes, la participación de la familia, la formación del personal y la proporción adulto/niños, de esta manera todos estos elementos tendrían que formar parte de los procesos de evaluación.

Finalmente, al respecto, el Informe concluye con la importancia de la educación inicial, y nos dice lo siguiente: “*La calidad de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) es todavía baja en los países de la región, especialmente en el caso de los sectores y*

poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad” (UNESCO, 2010:1-3). Con respecto a esto México se suma a la búsqueda de lograr la calidad en la atención y educación inicial y preescolar, siendo ya obligatoria esta última.

Otra de las preocupaciones es ¿Qué se evalúa? , donde el docente no deberá perder de vista que será *El logro de los aprendizajes*, cómo los adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados, los estándares curriculares y las competencias que van logrando cada alumno en el proceso de enseñanza.

Evaluación de los aprendizajes

Evaluar es uno de los procesos más vitales del quehacer docente. De su valoración e interpretación depende el destino de los alumnos, ya que debe tomar decisiones para mejorar el proceso del aprendizaje. Esta evaluación debe ser permanente, gradual, pertinente, clara y entendible, **inclusiva y diferenciada**. Debe tener un objetivo claro en su diseño, es decir, el docente debe conocer en la programación y en su diseño qué es lo que va a medir.

Para evaluar el aprendizaje de los alumnos es importante considerar las opiniones y aportaciones de los actores involucrados en el proceso: los niños, el docente, el colegiado de docentes (incluidos educación física, música, inglés, educación especial, entre otros) y las familias. Para ello, el educador puede cuestionarse algunas preguntas que le servirán de eje: ¿Qué contenidos son los que priorizaré para evaluar? ¿Lo que evaluaré son capacidades? ¿Cuáles son las capacidades que evaluaré?

La evaluación para el logro de aprendizajes deberá considerar varias aristas entre las principales serán (SEP, 2011:182):

- La intervención docente, la identificación de rasgos (la planificación, las formas de relación con los niños, el trabajo colaborativo entre docentes, etc.) que la caracteriza por ser o no facilitadora de ambientes de aprendizaje.
- Las formas de organización del grupo en relación con los tipos de actividades.
- La organización y el funcionamiento de la escuela, el aprovechamiento del tiempo para privilegiar las actividades para el aprendizaje.

- La participación de las familias en actividades educativas para apoyar a sus hijos (lectura en casa, reforzar prácticas del lenguaje, entre otras).

Evaluación escolar

A fin de lograr y favorecer los ambientes de aprendizaje, la coordinación de Educación Inicial y preescolar reconoce la importancia de la evaluación en la gestión escolar, donde se deben impulsar los procesos de organización y administración de las escuelas a través de los consejos técnicos de las mismas, zona y sector. Lineamientos emitidos en el Acuerdo 717, el cual enmarca que “la comunidad escolar establecerá las estrategias de seguimiento y evaluación de los elementos de la gestión escolar, atendiendo los parámetros e indicadores; y la evaluación y uso de sus resultados se deberán reconocer para los programas y acciones a favor del fortalecimiento de la autonomía de la gestión considerando lo siguiente” (DOF, 2014):

- a) Contribuir al desarrollo de las capacidades de directivos y docentes para utilizar los resultados de las evaluaciones internas y externas;
- b) Asegurar que las evaluaciones se realicen con los niveles de confiabilidad que se establezcan en los procesos correspondientes;
- c) Tener como referente, para generar procesos de intervención en las escuelas, los resultados de la evaluación de las mismas; e
- d) Impulsar que los resultados de evaluación de la escuela se constituyan como el insumo básico para el desarrollo del proceso de la planeación anual y para la construcción, desarrollo, ajuste y valoración de su *ruta de mejora*.

Características de los instrumentos para la evaluación áulica

Algunas de las características que se deben tomar en cuenta en el diseño de un instrumento de evaluación, son los siguientes:

- Información relevante sobre cómo observan el comportamiento de los alumnos dentro y fuera del horario escolar, sus formas de comunicación y de relacionarse con los otros en espacios y actividades distintas a las del aula.
- Evaluación de los Recursos Didácticos.

El alumno aprende a través de su contacto con el medio que lo rodea, considerando esto desde el ámbito pedagógico y didáctica, la importancia de los materiales y recursos que se le ofrezcan al alumno para potencializar sus aprendizajes, representan un papel crucial, de aquí que surja la necesidad de evaluar si son los más adecuados de acuerdo a la situación didáctica que se esté dando y pertinentes para el logro de los aprendizajes.

Por lo cual, se podrá hacer una valorización específica de los recursos utilizados. Los recursos más importantes que menciona el autor Carlos Rosales son la palabra y la imagen, de ellos se desprenden otros como la exposición, el dibujo, el diálogo, etcétera. Poniendo criterios acordes al nivel en el que se utilicen. Actualmente también se ha fomentado de uso de las TIC's.

¿Para qué se evalúa?

La claridad que tengamos los docentes con respecto a la evaluación será la oportunidad que tendremos para estimar y valorar logros y dificultades del aprendizaje en los alumnos. Valorar los aciertos en la intervención educativa y la necesidad de transformación de las prácticas docentes, identificar la pertinencia de la planificación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje desplegadas para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Todo lo anterior ayuda a mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula, las formas de organización de las actividades, las relaciones que se establecen en el grupo, la organización de los espacios, el aprovechamiento de los materiales didácticos, el aprovechamiento de la jornada diaria, entre otros. Al mismo tiempo, permite observar y verificar si la selección y orden de contenidos de aprendizaje fueron los adecuados y pertinentes para nuestros alumnos.

Los momentos de la evaluación en preescolar son:

- La inicial o diagnóstica: donde el docente parte de la observación de sus alumnos para conocer sus características, necesidades y capacidades; además de interesarse por lo que saben y conocen. Esta evaluación deberá realizarse durante las primeras dos o tres semanas del ciclo escolar, a partir de los aprendizajes esperados que considere de mayor relevancia para el grado de sus alumnos.
- La formativa, en donde el autor Carlos Rosales (1977), nos menciona características a considerar: se realiza durante el proceso de aprendizaje, su finalidad

primordial es el perfeccionamiento del proceso didáctico, ayuda a detectar dificultades de aprendizaje y logros obtenidos, para una retroalimentación con el alumno, y para mejorar su desempeño.

- La final es en la que se valora, cuando llega a término un periodo, el nivel alcanzado de aprendizaje de los alumnos con respecto a lo esperado.

Instrumentos de evaluación en el nivel preescolar

Lo primero que tenemos que determinar es ¿Qué quiero evaluar?, y partiendo de esto se deberán diseñar instrumentos adecuados para obtener los resultados más confiables y pertinentes. Se recomienda que sean distintos instrumentos de registro de la información, ya que en preescolar no debemos olvidar que es en su mayoría cualitativa.

Algunos de los principales instrumentos son: *expediente personal de los alumnos, entrevista del docente con las familias, registro de observaciones del alumno, evaluaciones psicopedagógicas* (en caso de ser necesaria se solicita cuando el alumno presenta alguna necesidad educativa especial). Es necesario enfatizar que no basta con mantener un registro de información individual si no se le da una utilidad práctica que oriente la intervención del docente para atender a los distintos ritmos de aprendizaje (SEP, 2011:186-189).

Otro instrumento es el *diario de trabajo*, donde se registran notas breves sobre incidentes o aspectos relevantes en función de lo que se buscaba promover durante la jornada de trabajo, incluyendo manifestaciones de los niños durante el desarrollo de las actividades, así como aspectos relevantes de su intervención docente.

El *Portafolios de evidencias*, es una opción más para el ordenamiento de evidencias que den cuenta del aprendizaje de los alumnos, integrando trabajos o producciones que ilustran sus esfuerzos, progresos y logros.

Las *listas de cotejo* es otra opción para registrar de una forma sencilla y clara el seguimiento en el avance progresivo de los aprendizajes; es un recurso útil para el registro en la evaluación continua y/o al final de un periodo establecido (Barajas, 2009: 24). Es útil para el registro de observaciones de forma estructurada, incluye un conjunto de afirmaciones a observar en el proceso, o bien el registro de la presencia o ausencia en la actuación o desempeño del niño; generalmente, las afirmaciones van acompañadas de un espacio para indicar si está o no presente la conducta a observar.

Concepción personal de la evaluación educativa en el nivel preescolar

La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. (Ley General de Educación)

Bajo esta concepción de la educación se puede confirmar:

Para que la cultura sobreviva y evolucione, garantizando la evolución y supervivencia de sus miembros, es necesario que la sociedad no sólo transmita el acervo de información que ha acumulado durante generaciones, sino que también fomente las facultades de los individuos para que éstos enriquezcan su cultura, encuentren formas mejores de convivencia social y formas más racionales de convivencia con el entorno natural.

Así la educación tiene dos funciones: la transmisión de la cultura, como forma de vida del grupo social para garantizar su permanencia y adaptar a los individuos a la sociedad y el fomentar el desarrollo de las facultades del individuo.

Ambas funciones tienen la finalidad de supervivencia y desarrollo de la sociedad y, en última instancia, de la especie. Sin embargo, en primera instancia, su finalidad es el desarrollo del individuo como ser humano y su adaptación como ser social. De esa manera, la educación tiene ante todo un fin social que se traduce en un bien para la especie, pero conlleva también un beneficio individual.

Ante tan importante tarea de la humanidad, el de *la Educación*, es imprescindible reconocer la necesidad fundamental de la *Evaluación Educativa* como un principio elemental del acto educativo, para garantizar la evolución social y el bienestar de la cultura, mediante la evaluación educativa profesional.

La evaluación, con base a la práctica docente, debe aplicarse en todo el proceso educativo, en el salón de clases, para asignar un juicio de valor a las habilidades adquiridas por el estudiante: al final de cada clase, proyecto, curso o grado escolar.

Ejercer la docencia frente a grupo como mediador educativo implica, entre diversas funciones, hacer un juicio que valore las competencias adquiridas por los estudiantes; ya que, son parte de un aprendizaje integral. Además, el alumno va más allá de obtener una calificación, plasmada en un papel, que le permita acceder al próximo nivel; sino que, busca

adaptarse a una sociedad, con una variada gama de subculturas y clases sociales para sobrevivir en un ambiente laboral internacional.

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el plan y los programas de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la educación básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen. Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación (SEP. Plan de Estudios 2011. Educación Básica, pp. 36.)

Conclusiones

Los procesos de evaluación del sistema educativo en México son un tema de gran relevancia para poder analizar la calidad del servicio educativo, con base en los resultados de las diversas pruebas de aprendizaje, que hasta este momento muestran niveles de logro por debajo de lo esperado y diferencias muy marcadas entre distintas modalidades educativas.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, generó una serie de reformas dentro del sistema, para su transformación.

El Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002, centrado en el logro de estándares de aprendizaje.

La Alianza por la Calidad de la Educación en 2008, entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) representando al magisterio, establecieron el compromiso de realizar una reforma centrada en el desarrollo de competencias y habilidades, con base en un enfoque curricular para la Educación Básica, la enseñanza del idioma inglés, iniciando desde preescolar, primaria y secundaria, la profesionalización

de autoridades y docentes, **la evaluación para elevar la calidad educativa**, la rendición de cuentas y la transparencia como parte de las políticas educativas en nuestro país.

En el proceso de elaboración del currículo se realizaron tres acciones primordiales en relación a la evaluación: 1) la elaboración de los Estándares Curriculares pertinentes para que el maestro se centre en los fines y métodos de evaluación en el aprendizaje. 2) Estándares de desempeño docente para transformar las prácticas educativas en la Educación Básica a través de un proceso sistemático dirigido a establecer una nueva cultura de evaluación para la mejora de la enseñanza en forma permanente. 3) Estándares de gestión para que cada centro educativo dentro de su comunidad pueda identificar sus fortalezas y oportunidades para un mejor funcionamiento que propicie un impacto positivo en la calidad educativa.

La gestión escolar es fundamental para dar respuesta a las necesidades de cada centro educativo, para la toma de decisiones que generen la mejora de la calidad educativa, centrada en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, con la participación de todos los actores educativos, a través de la Planeación Estratégica de la Ruta de Mejora Escolar.

La sociedad enfrenta nuevas necesidades en todos los sentidos, debido los cambios que enfrenta el individuo para el siglo XXI, de la llamada sociedad del conocimiento. El objetivo de la educación, es contribuir a la formación de ciudadanos democráticos, críticos, y creativos, capaces de insertarse en el mundo laboral y social con competencias básicas al concluir la Educación Básica de nuestro país.

Sin embargo nos enfrentamos a que no todos los estudiantes que cursan la educación básica logran alcanzar el perfil de egreso, siendo una realidad que nos falta mucho por hacer y poder cumplir con las metas propuestas en las Reforma Integral de Educación Básica, para alcanzar la *calidad educativa*.

Esto hace que reflexionemos y consideremos a la evaluación como un proceso necesario y elemental para poder contribuir y alcanzar la calidad educativa, empezando por el nivel preescolar. Reconociendo que lo principal es entender como docente la intencionalidad, beneficio e importancia de la evaluación en las diferentes dimensiones del proceso educativo.

Reconociendo que si bien es cierto que se evalúa en la escuela, a veces no se tiene la sistematización para poder utilizar esos resultados en la toma de decisiones para la mejora, faltando la rendición de cuentas, donde tenemos las oportunidades para la transformación del proceso de *enseñanza–aprendizaje*.

Las evaluaciones estandarizadas no siempre producen los avances y expectativas esperadas, la evaluación por sí misma no genera la mejora, se requiere que la evaluación sea articulada, con acciones y políticas educativas que atiendan, con base en los resultados, necesidades de los alumnos, donde se involucren los alumnos, padres de familia, y docentes; solo así se lograra una *Educación de Calidad*. Logrando que los alumnos que cursen la Educación Básica, desarrollen competencias para la vida y puedan enfrentar exitosamente las necesidades de la sociedad del conocimiento, logrando una nación próspera y estable en todas las necesidades del individuo.

Referencias bibliográficas

BARAJAS, Fabiola E. *La Evaluación en Preescolar*. Chile, Fundación Educativa. 2009.

DOF. Acuerdo 592. *Por el que se Establece la Articulación en la Educación Básica*. México, 2011.

DOF. Acuerdo 717. *Por el que se Emiten los Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. 2014.

HERNÁNDEZ, Amador y Juan Carlos. *La Evaluación y el Diseño de Políticas Educativas en México*. México. 2008, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.

MARTIN, Elena y Felipe Martínez Rizo. *Avances y Desafíos en la Evaluación Educativa*. España, OEI. Fundación Santillana, 2009.

MULLER, J. (2014). *Satisfacción de las necesidades básicas de Dakar*. Dakar: UNESCO.

ROSALES, Carlos. *Criterios para una Evaluación Formativa*. Ed. 4ª. España, Narcea, S.A. e Ediciones Madrid, 1977.

SEP. *El Proceso de Evaluación en la Educación Preescolar*. México, 2011

SEP. *Lineamientos Básicos para la Organización y funcionamiento de los servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal*. México, 2010.

SEP. *Plan de Estudios 2011*.

SEP. *Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar.* México, 2011.

PIMIENTA Prieto, Julio Herminio. *Evaluación de los Aprendizajes Un Enfoque Basado en Competencias.* México, Pearson, 2008.

Consultas electrónicas

www.Müller, Josef.DVD/de Jomtien a Dakar.satisfacción de las necesidades básicas. Dakar, 2000. (16/10/2015).

www.hpt/.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID. Boletín de Información sobre El Informe de la Primera Infancia, Moscú, 2010.

<http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblioteca/doc/173>.Ley General de Educación.

La importancia de la evaluación educativa

Idolina Olimpia Alejo Santos

Resumen

Tener la claridad de hacia dónde se quiere llegar, qué compromisos se llevarán a cabo para ir dando resultados, así como un análisis permanente de cómo se están desarrollando los procesos de evaluación es una manera de reorientar las metas educativas a fin de lograr los objetivos.

Ante ello surgen cuestionamientos para reorientar el sentido de la evaluación tales como: ¿qué hacer para que suceda? ¿qué hacer para la mejora? ¿qué objetivo se va alcanzar?

Es preciso conocer cuales son las funciones del sentido de la evaluación diagnóstica o la función educativa, vinculadas a los modelos que refiere Stufflebeam y Shinkfield (1995), los cuales se dividen en categorías enfocadas aun tipo de estudio.

La idea central de cambiar hacia la mejora, es la intención del presente artículo por ello se menciona que se debe hacer un trabajo en conjunto con todos los involucrados.

Palabras clave: Evaluación, función de diagnóstico, función instructiva, función educativa

Introducción

La necesidad de reflexionar sobre el concepto de evaluación hace, centrar la atención en que cómo se están llevando dichos procesos, qué se ha logrado y cuál es la realidad que se vive.

Esta incertidumbre hace reflexionar en el hacer de todos los involucrados para que centren sus esfuerzos por ir consolidado en el alumnados conocimientos que les darán un a serie de herramientas a los largo de su vida de preparación escolar.

Es por ello que el objetivo es además que el docente diseñe actividades, estrategias, y lleva a cabo sus adecuaciones curriculares, para que a través de los indicadores de evaluación redirecciones sus prácticas y logren alcanzar los objetivos . Por esta razón en el presente ensayo se buscará dar respuesta al planteamiento hecho y centrado en ¿Los docentes identifican la importancia de los resultados de una evaluación a fin de que generen cambios en sus actividades y estrategias, con el fin de movilizar saberes para que se puedan lograr mejoras?

Debido a que se busca lograr identificar cómo se está evaluando, generar un cambio y así mismo para reducir el rezago educativo.

Objetivo: Proporcionar al docente la razón de ser de la evaluación y sus implicaciones, para que con base en el diseño de actividades, estrategias, adecuaciones curriculares y el uso de una evaluación formativa, la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, logre alcanzar los objetivos planteados de acuerdo a la currícula a seguir.

Problema: ¿Los docentes identifican la importancia de los resultados de una evaluación a fin de que generen cambios en sus actividades y estrategias, con el fin de movilizar saberes para que se puedan lograr mejoras?

Justificación: Debido a que hoy en día la evaluación tiene una relevancia en materia educativa, es necesario que el docente replantee su forma en la cual está evaluando, la pregunta crucial sería ¿qué se debe hacer para que suceda el cambio?, de esta manera la intención del presente artículo lleva consigo el generar una auto reflexión acerca de cómo se está evaluando y cómo se deben de movilizar las acciones y estrategias para reducir el rezago educativo.

Teoría: Constructivista

La importancia de la evaluación educativa

Como nunca antes la evaluación educativa ha tenido una relevancia impresionante, bajo la lupilla están los ojos de la sociedad, autoridades, alumnos, padres de familia, docentes; a raíz de ello se han generado una serie de cambios, por ejemplo de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública se trabajó por años el acuerdo 200 que delineaba la forma de evaluar de manera cuantitativa, hoy en día se sustituye por el acuerdo 696, donde la forma de evaluar se da a través de una serie de requisitos llevados a cabo en tiempo forma y la implementación de generar diversas oportunidades para los alumnos que no aprueben alguna asignatura se les aplique exámenes de recuperación a fin de reducir la reprobación.

Es decir hay una preocupación porque se disminuya el rezago y por ende los resultados se vean reflejados. La realidad es que en el nivel secundaria se siguen registrando altos índices de reprobación, lo cual nos lleva a repensar en los papeles protagónicos en ese escenario que son el docente y el alumno.

El profesor presente en clase con toda preparación acorde a su especialidad, cuenta con las competencias didácticas, estrategias y toda una serie de elementos para abordar el

contenido de la asignatura con los alumnos y en el mismo espacio se encuentra el alumno en etapa formativa con toda la expectativa de aprender, de conocer, con sus habilidades y competencias, con sus particularidades sociales, culturales, económicas, familiares y sociales, pero está ahí presente, como lo he referido es el material didáctico que el docente requiere para lograr que sucedan las cosas.

Sin duda algo no está bien, dado los resultados actuales sobre rezago se indica que “de acuerdo con la encuesta de los hogares en 2015, elaborada por el INEGI, en México el 33.5% de los integrantes del hogar se encontraban en rezago educativo el año pasado. En la encuesta se observa que entre los 3 y 14 años, el 98% de los mexicanos asisten a la escuela, pero de los 15 a los 19 años ese porcentaje se reduce hasta el 63 %⁵. Este indicador anuncia por consecuencia que la población se contrate en empleos informales o bien al no contar por consecuencia con un certificado que acrediten una eficiencia terminal, se incluyan al trabajo formal pero con puestos o sueldos acordes a su nivel de estudios.

Hablar de evaluación es hablar de indicadores que dan por hecho que se están utilizando las actividades o estrategias adecuadas para lograr que se cumplan los objetivos, u bien lo contrario cuando éste resultado no llega a lo estimado se interpreta que no se contó con las acciones necesarias o bien con el compromiso de todos los involucrados para lograr los resultados esperados, esto puede ser en una empresa, en un negocio, en algún proyecto trazado incluso personal, familiar o bien en los centros educativos, en el caso de éste último sector, hoy por hoy la palabra evaluación ha tenido una relevancia impresionante, e incluso se utiliza como sinónimo de calidad.

Para ir desarrollando la temática entorno a la evaluación es necesario partir de una definición, de acuerdo Mora “La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones” (p. 2).

En este sentido algunos cuestionamientos cruciales serían: hacia dónde se quiere lle-

⁵ <http://www.dineroenimagen.com/2016-07-08/75390>

gar, qué copromisos se llevarán a cabo para ir dando resultados, con la intención de que los docentes realicen un análisis permanente de cómo se están desarrollando los procesos evaluativos y de ésta manera se estarían reorientando las metas a fin de lograr los objetivos.

Los profesionales de la educación deben de tener claro que “la evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996). (Mora, 2004, P. 3). Esto es clave, de lo contrario no se está dando un sentido a la evaluación, es decir no se puede traducir sólo en obtener un resultado sea bueno, regular o deficiente, y se llegue al resultado estadístico, sino de tener una visión prospectiva en donde además de tener resultados se pase al siguiente punto de ¿qué hacer para que suceda? Un buen inicio para lograr utilizar los resultados de un proceso de evaluación sumativa se podría dar en tres momentos, primero buscar cambios constantes en los resultados sin duda orientados ellos al **qué hacer** para la mejora, segundo buscar estrategias, actividades, que rompan en los alumnos procesos de aprendizajes habitados o asimilados, para encontrar el cómo, el docente debe de guiar el proceso de enseñanza aprendizaje para que el alumno además de identificar el factor procedimental del aprendizaje, logre concebir en su esquema mental las nuevas formas del conocimiento, a través de la innovación educativa y tercero la evaluación sería un indicador para identificar qué elementos de la metodología deben de mejorar y de esta forma redireccionar el plan de intervención del docente para darle sentido a **qué objetivos de la curricula se quieren lograr**, sin duda el propósito sería que el alumno lleve a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje a fin de potencializar sus competencias.

¿Para qué sirve evaluar?

Cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con funciones como las que se citan a continuación (Posner, 1998; Hernández, 1998; Díaz Barriga, 1999):

“Función de diagnóstico: La evaluación de un plan o programa de estudio debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos”. (Mora, 2004, p. 5). Dicha evaluación debe servir para orientar las acciones para la mejora de la educación.

“Función instructiva: El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Por lo tanto, las personas

que participan en el proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral”. (Ibid). Esta parte de la evaluación tiene un sentido de relevancia debido a que se debe de impactar en los alumnos, es decir el diagnóstico nos indicó el nivel cognitivo , tipo de pensamiento, o que inteligencia tienen, con estos elementos el docente como estrategia debe buscar la manera de impactar en los alumnos, para que el propósito de la evaluación conceptual, procedimental y factual se cumpla y así mismo el efecto que tiene evaluación formativa, la coevaluación, la heteroevaluación, den como resultado en la evaluación sumativa el registro todos los procesos dados.

Función educativa: Este tipo de evaluación es reflexiva y debe generar cambios hacia la mejora, debido que al docente se le dan a conocer resultados de la evaluación donde “conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución” (Idem). La intención es que en primer lugar el docente se autoevalúe y genere cambio, en suma no teme a los errores, sino que aprende de ellos.

Modelos de evaluación

En este auge que la evaluación ha tenido se han generado modelos basados en sistemas de educación latinoamericanos en los últimos años. De acuerdo a Moreno refiere que “los modelos han tenido sus épocas de auge y han evolucionado de acuerdo con los períodos y las reformas educativas”. Estas se basan en modelos por competencias, pero que dan un sentido político para generar un modelo macro de esta manera se comprendan y se conozca su función.

“Para Stufflebeam y Shinkfield (1995), la evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. En sus estudios acerca de diferentes modelos de evaluación, los agrupa en diferentes categorías: la pseudoevaluación, la cuasievaluación, la evaluación verdadera y la evaluación holística” (Mora, 2004, p. 9). De las cuales se definen en el siguiente cuadro:

Modelo de evaluación	Característica	Tipos de estudio
Pseudoevaluación	Políticamente orientadas en las que se intenta conducir a determinadas conclusiones mediante una evaluación.	Investigaciones encubiertas hay una influencia, de poder o dinero.
Cuasievaluación o evaluación	Responde a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo.	Basados en objetivos. Se parte de objetivos fijados por las personas interesadas o por el conjunto de participantes en el proceso.
Constructivista	Evaluación sistematizada	Evaluación de proyectos sociales.

Cuadro 1

En la pseudoevaluación, en materia educativa, entran los indicadores internacionales. En la cuasievaluación se cuenta con PISA, PLANEA. Y la constructivista, es la metodología en la que se llevan a cabo la evaluación en la currícula escolar, utilizado en el proceso enseñanza aprendizaje, en el se hace uso de las rúbricas, la entrevistas, estudio de caso, la cartografía etc.

“De acuerdo a Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society han formulado dos conjuntos de normas para la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). El trabajo de estas organizaciones han sido guiado por dos premisas básicas; la primera señala que la evaluación es una actividad humana esencial e inevitable. La segunda, se fundamenta en que una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación”. En la primera se parte de que en constantemente se está evaluando. Y en la segunda implica comprender que los resultados no pueden ser los mismos siempre.

En ese sentido las normas del Joint Committee “aconsejan que los evaluadores cumplan con cuatro condiciones principales” (Stufflebeam y Shinkfield).

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos, así como soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.

- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones. (1995, pp. 26-27).

De acuerdo de las normas establecidas, se centran en la solución, utilizar formas variadas para que sea perceptible, y no dejar de lado el sentido ético. Indudablemente hay una intencionalidad para mejorar y generar un cambio en la educación. En este sentido se deben de movilizar el gobierno la Secretaría de Educación Pública (SEP) e involucrados para que se logre con el cometido, es decir el gobierno debe diseñar políticas económicas, sociales y de salud, para que el impacto en los resultados se dé.

Los cambios dados en la evaluación tiene la idea central de lograr la mejora, y es bueno, pero es necesario realizar un seguimiento por parte de la SEP, una vez que difunda resultados, genere las condiciones para que se capacite a los docentes, “se cree un mecanismos, programas para que los mismos docentes adopten nuevas formas para evaluar”. (McLauchlan, 2009, 147).

McLauchlan presenta un estudio aplicado en el año de 1999 en donde refiere que en América Latina hay situaciones empíricas sobre posibles asociaciones entre las diferencias en rendimiento, diferencias en las características intraescolares o de aula y diferencias en factores externos tales como las características educativas o la condición socioeconómica de las familias.

En esa insistencia de encontrar alguna respuesta sobre el rendimiento apenas seis años más tarde una consulta bibliográfica rápida reveló la existencia de 150 estudios en 16 países, que exploran los efectos específicos o conjuntos sobre el rendimiento de factores tales como: a) la condición socioeconómica de los estudiantes, el trabajo durante el año escolar, la raza y la condición nutricional; b) el salario, calificaciones y prácticas de enseñanza en aula de los docentes; c) características de la escuela tales como la cultura organizacional, la autonomía, la composición socioeconómica de los distintos grupos, las prácticas de evaluación

en el aula, la cobertura del plan de estudios, las políticas sobre la realización de tareas en casa, el liderazgo de los directores, la infraestructura, la disponibilidad de libros de textos, y d) el financiamiento o administración pública o privada de la escuela, la presencia de programas de bonos escolares (*vouchers*), de programas de alimentación escolar, las prácticas de retención/repetición, el número de alumnos por aula y la duración de la jornada escolar. (McLauchlan, 2009, 153).

Es por ello que sí se afirma que el gobierno debe estar implicado para mejorar los resultados, en las escuelas se lleva cabo, y los docentes generen dinámicas para el logro escolar, pero para que los resultados sean más significativos, se debe actuar de insofacto, si se quieren obtener mejores resultados, en el caso de los docentes que es el ámbito en el cual se centra mayor atención por su implicación como mediador, facilitador tiene un factor preponderante debido a que por su interacción con el alumnado puede impactar de tal manera que el estudiante cambia su perspectiva de vida ante sus circunstancias reales, la importancia de la evaluación seguirá vigente la tesis de ir hacia la mejora debe ser hoy más que nunca una tarea pendiente de todos.

En conclusión los docentes deben de tener claro que un error también se aprende y permite ver las áreas de mejora continua, por lo que debe de generar todas las estrategias para impactar si en resultados que develen que el conocimiento se ha validado y esperando responder siempre a la pregunta ¿qué hacer para que suceda?

El docente debe partir de la evaluación diagnóstica, la cual le dará indicios para elaborar su planeación didáctica y con ello elegir las actividades, estrategias que impacten en el alumno y se dé el logro de los aprendizajes, mismas que se validarán en el momento en que se lleva a cabo la suma de la autoevaluación, coevaluación, la evaluación conceptual, factual y procedimental, la heteroevaluación, para finalmente se obtenga la sumativa.

El gobierno y autoridades deben generar políticas que incidan en la calidad de vida, y de esta manera evitar se sesguen los resultados, la SEP, debe capacitar a los docentes, así mismos los docentes se deben de actualizar constantemente para enfrentar los desafíos sociales, culturales, políticos, económicos y educativos del siglo XXI.

Los modelos Pseudoevaluativos, si bien es cierto parten de factores económicos y de poder, deben de tomar en cuenta una visión que vaya mas en función de la mejora del mis-

mo ser humano, y quizá entraría a temáticas más de corte neoliberalistas, que lamentablemente han permeado y que han marcado un desigualdad en varios ámbitos, por ello en so pretexto a ésta tendencias, la función de la evauación constructivista, sería el aliciente para redireccionar desde las aulas el verdadero sentido de la evaluación, que es el resultado de todos los esfuerzos pedagógicos que aplican los docentes en cada una de sus cátedras y que en la evaluación sumativa de develan la adquisición de los aprendizajes obtenidos.

Referencias bibliográficas

Mora Isabel, (2004). *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*.

Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación, vol. Núm. 2, julio-diciembre. Universidad de Costa Rica.

Rizo, Felipe. Martín, Elena (2015). *La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

McLauchlan, Patricia. *Difusión y uso de resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina*

http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200906/134027_ndice.pdf
(Recuperado el 14 de Noviembre de 2016).

APARTADO IV

Educación, desigualdad social, inclusión

La educación de calle como estrategia de inclusión y combate a la desigualdad social

*Alí Ruiz Coronel
Daniel Espinosa Cruz*

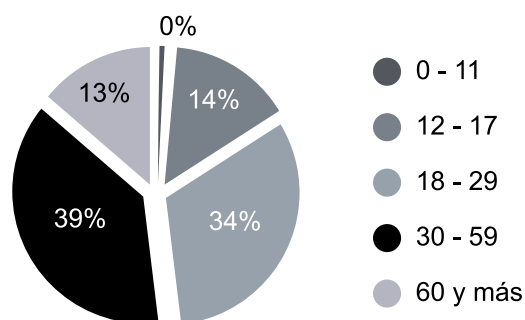
Resumen

La educación de calle es una variante de la educación popular especializada en las poblaciones callejeras. Su aproximación individualizada y subjetiva es una respuesta crítica a la masificación de la educación escolarizada. En este documento se describe el quehacer de una red internacional de educadores de calle y su metodología de enseñanza.

Palabras clave: educación de calle, personas en situación de calle, red de educadores de calle

La vida en calle como un fracaso de la educación escolarizada

En su *Conteo de la población en situación de calle en la Ciudad de México*, el Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones en la Ciudad de México (IAPA, 2015) registró 32 266 personas, de las cuales 6 696 viven en la calle. Éste último es el sector al cual nos referiremos en el presente documento como “persona en situación de calle”, es decir, quien lleva a cabo todas sus actividades de supervivencia en el espacio público, incluyendo la pernocta. Dentro de este grupo, el mismo instituto reportó que el 88% es masculino. En cuanto a la distribución por grupos de edad, el Conteo obtuvo que el grupo más numeroso es el de adultos, con 3 857 personas entre los 30 y 59 años, como se muestra en la gráfica 1. Respecto al nivel de estudios de la población analizada, el Conteo encontró que la gran mayoría de las personas en situación de calle no tienen estudios (4878) o no superaron la educación básica (6 156).



Gráfica 1. Distribución por grupos de edad.
Elaboración propia con base en IAPA, 2015.

El *Censo de Personas en Situación de Calle “Tú también cuentas”* levantado por el Instituto de Asistencia e Integración Social (IASIS, 2012) durante la implementación e la campaña “En frío invierno, calor humano” contó 4014 personas, de las cuales el 86% pertenecía al género masculino. En cuanto a edad, 273 tenían menos de 17 años, 3 385 tenían entre 18 y 50; y 823 tenían más de 60 años. La siguiente tabla muestra los hallazgos acerca de la escolaridad de la población:

ESCOLARIDAD		
PRIMARIA COMPLETA	808	20%
PRIMARIA INCOMPLETA	725	18%
SECUNDARIA COMPLETA	654	10%
SECUNDARIA INCOMPLETA	404	16%
MEDIA SUPERIOR COMPLETA	184	5%
MEDIA SUPERIOR INCOMPLETA	177	4%
SUPERIOR COMPLETA	29	1%
SUPERIOR INCOMPLETA	57	2%
NINGUNA	976	24%
TOTAL	4014	100%

Tabla 1. Escolaridad. Tomada de IASIS, 2016

La información cualitativa denuncia un rezago educativo mayor. Entre los jóvenes que asisten a Ednica¹, el ochenta por ciento son analfabetas funcionales que acabaron los primeros años de la educación primaria. Muchos son niños que crecieron en situación de calle y aprendieron a leer y escribir en la correccional para menores. Seis jóvenes son analfabetas totales, uno de ellos es un indígena nahua de la Sierra Norte de Puebla bilingüe por necesidad. Si tenemos en cuenta que el porcentaje nacional de analfabetismo en 2010 era de 6.9, es más que triplicado en los datos sobre población de calle.

La diferencia entre los datos obtenidos mediante censos, conteos y encuestas; y los datos obtenidos por las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) resulta de que las per-

¹ Ednica IAP Educación con niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Uno de los autores es educador de calle en esta institución.

sonas encuestadas pueden responder lo que deseen a un encuestador, no se les pide probar ninguna de sus respuestas con evidencia formal. Como encuentran vergonzoso no saber leer ni escribir, no se declaran analfabetas, incluso tienden a responder que han acreditado más años de educación escolar de la que en realidad han tenido y el encuestador simplemente registra lo que le dicen. En cambio, los profesionales de las OSC mantienen relaciones de mediana y larga duración con la persona y con su red, lo que les permite constatar la veracidad de sus aseveraciones y corroborarla. Incluso, conocen el nivel de escolaridad de sus padres y sus abuelos. Este aspecto no es trivial.

Uno de los síntomas característicos del riesgo de calle es un rendimiento escolar bajo y un historial de expulsiones y reprobaciones. Esto es tolerado y normalizado dentro de la familia, generalmente porque los padres y los abuelos tienen ellos mismos antecedentes semejantes de falta de baja o nula escolaridad, bajo rendimiento y abandono. compartimos la opinión de que: “la función actual de las instituciones educativas tiende a masificar la educación y a transmitir la información sin una formación, además de la ausencia de valores que favorezcan el desarrollo humano familiar y social [...]” (Castellanos et al, 2004: 82).

El fracaso del sistema educativo atestiguado en las personas en situación de calle no se reduce a que no sepan leer ni escribir o a que lo hagan mal. El fracaso radica en que en sus aulas no los contuvieron de la calle. No hubo profesores, compañeros de clase, directivos que previnieran la expulsión a través de la solidaridad y el compromiso con ellos. No fueron capacitados para poder tener una comprensión crítica de su realidad, de su entorno. Nadie les enseñó a respetarse a sí mismos ni les dio herramientas para diseñar un proyecto de vida y una estrategia para alcanzarlo. Esos son los verdaderos indicadores del fracaso.

Intentando afanosamente revertir este menoscabo, están los educadores de calle: profesionistas jóvenes en su mayoría, afiliados a organizaciones de la sociedad civil. Llevan en sus mochilas el conocimiento académico de sus disciplinas particulares, mucha inconformidad con la injusticia y voluntad de combatirla. La educación en calle, se ajusta a la posibilidad de intervenir en el joven de calle sin sacarlo del medio, respetando su libertad desde una perspectiva no invasiva-represiva, sino relacional. A veces logran el contacto empático, a veces consiguen nada más que las burlas de las personas a quienes la calle les ha soldado una coraza de incredulidad y desdén.

La educación de calle como alternativa

“Nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa solo; los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” escribió el pedagogo y educador brasileño Paulo Reglus Neves Freire en *Pedagogía del Oprimido*, una de sus obras más reconocidas (1967, 1972). La trascendencia de su pensamiento se debe a que consideró -y demostró en acciones- que la educación es un proceso de concienciación y de liberación. Sostuvo que la alfabetización y la educación de clases oprimidas, tendría sentido sólo si se reconocía el aspecto político de la educación y se otorgaba al aprendiz los soportes para el uso de la palabra y la reivindicación política, para lo cual había que modificar los modelos y herramientas de enseñanza acercándolas al contexto real de quien había estado marginado por el sistema educativo tradicional. La obra de Paulo Freire es el principal sustento de la corriente que en el terreno de la pedagogía se conoce como educación popular y ha sido muy influyente en la educación de calle, especialmente en los países latinoamericanos.

Por otro lado, la llamada “Escuela Sociológica de Chicago” sentó las bases conceptuales para el estudio de los fenómenos sociales urbanos y los principios fundamentales para la intervención social en ese ámbito, incluyendo la educación de calle. En esta corriente destaca el *Manual del animador social* (1976) de Saül Alinsky, en el que se exponen las ideas gestacionales sobre el trabajo comunitario y la acción colectiva en lo que él llamó la metodología de la “community organising”. Estas dos corrientes de pensamiento fundamentan un tipo de intervención ampliamente aceptada y difundida internacionalmente que se conoce como educación de calle.

La educación de calle es un tipo de intervención extramuros dirigida a las poblaciones más excluidas y marginales. Se caracteriza por un enfoque de respeto y tolerancia que no tiene como meta principal modificar la situación de calle ni el entorno de vida del individuo; la inserción en la norma social se considera como un fin deseable pero no prioritario. El trabajo radica en un acompañamiento que fomenta un autoestima positiva, obliga a desarrollar capacidades personales y suscita la participación en la vida social. Se lleva a cabo por medio de tres tipos de acciones:

- *El acompañamiento individual.* Consiste en convivir con la persona en situación de calle en su propia realidad, de manera puntual y duradera. Este estadio del

proceso es determinante porque posibilita o anula los siguientes. En este momento se crean los vínculos, la confianza, el respeto y el aprendizaje mutuo. La experiencia de la convivencia genera una solidaridad que favorece o inhibe el proceso educativo.

- *La acción colectiva.* Consiste en promover actividades de tipo recreativo, intelectual, artístico o deportivo con fines socioeducativos en grupos de individuos que comparten la situación de calle para promover la enseñanza entre pares.
- *La acción comunitaria.* Busca la participación de los ciudadanos, con el fin de promover la autonomía y el desarrollo de la comunidad o del entorno.

El fundamento teórico dado por Freire de que el educador debe acercarse a las circunstancias del educando, entenderlas, respetarlas y desde ahí diseñar su intervención; permite conjuntar lo común y lo específico que hay en los fenómenos. El educador de calle reconoce la necesidad de diseñar intervenciones particulares adecuadas a las realidades locales concretas pero sabe que el fenómeno de calle en todos los países está vinculado a la pobreza y la exclusión social. El hecho de que las intervenciones más relevantes sean las más pertinentes culturalmente y las mejor adaptadas a las circunstancias cotidianas concretas, no contradice que sea posible formular marcos teóricos comunes y emplear conceptos compartidos que faciliten la transferencia de información y comiencen a generar un cuerpo de conocimiento general sobre el fenómeno. Esa es la intención principal de *Dynamo International, Street Workers Network*.

Dynamo International, Street Workers Network

Dynamo es una red de trabajadores de calle compuesta por 48 plataformas nacionales. Cada plataforma contiene varias organizaciones (en algunos casos cientos) o individuos ubicados en el mismo país. El conjunto de los coordinadores de las plataformas forma el Grupo Piloto, que se reúne cada dos años. Además se realizan actividades diversas que tienen como fin promover las reuniones regulares entre los miembros. Así, *Dynamo* es un punto de encuentro para miles de educadores de calle de países diferentes. Su objetivo es aumentar la eficacia y la calidad de la educación de calle a través del intercambio de experiencias exitosas, de la producción de herramientas pedagógicas y de la formación de nuevos educadores de

calle por educadores con experiencia en campo. También intenta ser una voz de autoridad internacional que magnifique las denuncias locales. Tiene el propósito, en el largo plazo, de proponer alternativas de alcance estructural para resolver las problemáticas de la población callejera mundial.

Este punto de vista internacional común, favorece los programas dirigidos a la prevención, la reducción de riesgos y la búsqueda de soluciones. Privilegia las aproximaciones que tienen un sustento educativo formal o informal y cuyas acciones se llevan a cabo en espacios callejeros. Los principios que en *Dynamo* se consideran fundamentales en el trabajo internacional de calle son los siguientes:

- El trabajo social de calle ofrece ayuda a las personas con las que trabaja, para que aprendan a actuar por ellas mismas; esto implica reconstruir su autoestima, ayudándolos a desarrollar aptitudes personales y facilitar su participación en la vida social. Genera empoderamiento a partir de la participación y la creatividad.
- La relación que se construye entre el educador de calle y su sujeto de atención debe estar basada en la confianza y el apoyo continuo por eso es confidencial, gradual e individualizada.
- Todas las intervenciones de los miembros de la red deben fundamentarse en los valores éticos que devienen del respeto de los derechos humanos de las poblaciones callejeras.
- Es el educador quien tiene que adaptarse culturalmente al beneficiario (aprender los códigos, lenguajes, valores, dinámicas, conflictos), ajustarse a sus horarios y acudir a sus espacios.
- El trabajo social de calle debe buscar restaurar el vínculo entre las poblaciones callejeras y su entorno familiar y comunitario. El educador de calle es un intermediario entre el sujeto de su atención y la sociedad.
- La educación de calle otorga a la persona en situación de calle la responsabilidad de su propio desarrollo y lo considera capaz de actuar sobre su situación, su futuro y su entorno de manera autónoma por lo que considera su intervención como un simple efecto movilizador y al educador como el instrumento de esta movilización.

Estrategias	Tácticas	Palabras Clave
Estar presente y disponible. • No juzgar a las personas. • Limitarse a observar actos y situaciones. • Ser un recurso para la comunidad. • Interesarse por las personas y sus historias. • Trabajar con una perspectiva política y comunitaria. • Considerar a las personas no como “síntomas”, sino como sujetos de cambio. • Intervención basada en la relación y el afecto. • Aportar a las personas una visión diferente de ellos mismos, una alternativa a la estigmatización. • Establecer relaciones entre las personas, los grupos y los dispositivos sociales. • Crear espacios “neutros” para los encuentros y promover actividades.	Ser conocido en el barrio. • Ser discreto y respetuoso. • Tener informaciones variadas y útiles: primeros auxilios, páginas Web, reducción de riesgos, noticias del barrio, conocer las relaciones de parentesco y de amistad. • Saber descifrar las demandas. • Ser una persona vinculante, que puede hacer relaciones fácilmente con la gente del barrio, entre las instituciones. • Moverse en la frontera de la administración y del barrio, entre las instituciones y la gente. • Poner en marcha actividades de capacitación, de ocio, de aventura, recreativas, etc. para abrir nuevos horizontes, promover la participación y las experiencias positivas. • Crear una relación de confianza en la que las demandas puedan ser formuladas y las personas escuchadas.	• Disponibilidad y cercanía. • Presencia regular y sólida. • Discreción, respeto de los ritmos y de las culturas. • Entender el territorio. • Entender los tiempos. • Entrar en contacto. • Las referencias comunitarias. • Flexibilidad : adaptarse a cada una de las situaciones. • Conocer y reconocer a los profesionales activos en el terreno. • Herramientas y recursos propios. • Un equipo que sea un apoyo.

Tabla 2. Estrategias, tácticas y palabras clave de Dynamo International. Elaboración propia.

Conclusiones

La educación de calle surge de la preocupación en la utilidad real del conocimiento y es una respuesta crítica a la masificación de la educación que pone énfasis en la mera transmisión de información y se desocupa de fomentar el desarrollo individual, familiar y social. La educación de calle tiene como fundamento el método llamado de investigación-acción. Este método vincula indisolublemente la generación de conocimiento, con diversas formas de acción colectiva orientada a la solución de problemas específicos y con objetivos de transformación. El educador es uno más entre los múltiples actores que deben aportar conocimiento particular y experiencia para brindar soluciones eficientes. Se trata de una metodología horizontal, personalizada y subjetiva preocupada por el desarrollo integral de la persona.

Referencias bibliográficas

- Alinsky, Saül (2006) *El animador social*. Junta para la Inserción laboral de los inmigrantes extranjeros en Andalucía, Andalucía.
- Freire, Paulo (1967) *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva y Siglo XXI, Buenos Aires.
- Instituto de Asistencia e Integración Social (2012) Censo de personas en Situación de Calle “Tú también cuentas”. México: IASIS
- Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones en la Ciudad de México (2015) *Conteo de la población en situación de calle en la Ciudad de México*. México: IAPA
- Castellanos, Francisco et. al (2004) *La familia del menor infractor*. México: Reintegra.

Factores de éxito e inserción laboral en egresados premio Peña Colorada

Mireya Sarahí Abarca Cedeño

María Teresa Gómez Pérez

Ma. de Lourdes Covarrubias Venegas

Resumen

En diversas investigaciones se habla de los factores favorecedores del éxito académico de estudiantes universitarios, pero son pocos los que relacionan ese éxito con inserción laboral; por ello, el propósito de la investigación fue analizar los factores que influyeron en el éxito académico durante los estudios de nivel superior de egresados destacados, generación 2011 y 2012, de la Universidad de Colima, y a la vez, si esos estudiantes son los que incursionan más fácilmente en el campo laboral, para así diseñar estrategias que permitan a más estudiantes alcanzar el éxito.

Se realizó un estudio cualitativo, descriptivo; aplicando entrevistas a profundidad, a diez egresados que fueron reconocidos con el premio “Peña Colorada”, el cual se otorga, al culminar la licenciatura, a los estudiantes con más alto promedio de cada una de las carreras que oferta la Universidad de Colima.

Los resultados revelan que los principales factores que inciden en el éxito académico de un estudiante universitario son los hábitos de estudio, el apoyo familiar, gusto por la carrera, apoyo del profesorado, siendo un punto importante el haber obtenido el Premio, al momento de conseguir un empleo.

Palabras clave: éxito académico, factores personales, factores escolares y factores socio-familiares.

Planteamiento del problema

La educación superior es un espacio formativo que permite a las personas prepararse para ejercer una profesión; aunque ser profesionista no es garantía de lograr un empleo, sí debería representar una ventaja para aquellos que tienen la oportunidad de asistir a una universidad; Beneitone *et al.* (2007) afirman que la educación debe asumir un rol protagónico en los dis-

tintos procesos contruidos en el seno de la sociedad, y para ello, es de vital importancia la formación de recursos humanos y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades, a nivel local y global.

A nivel nacional, se estima que la eficiencia terminal en educación superior oscila entre el 53% y 63%, pero, el hecho de alcanzar los niveles de escolaridad más altos no garantiza que los estudiantes, una vez graduados, puedan incorporarse a un trabajo relacionado con su perfil, ello habla del problema de la falta de vinculación entre educación y mercado laboral (Calderón, 2007).

Dentro en la Universidad de Colima, la tasa de retención es del 78.5%, el 58.6% concluyen la licenciatura y solo el 42.6% logra titularse (Cedillo, 2012).

Relacionando lo anterior con la eficiencia terminal y seguimiento de egresados de la Universidad de Colima, de una muestra 1,076 egresados de la generación 2010, el 70.2% cuenta con su título, la mayoría obtenido durante el mismo año de egreso; el 51.6% trabajó durante el último año de estudios, de los cuales el 36.6% lo hizo en una actividad coincidente con sus estudios, el 43% de los encuestados tenía empleo al concluir sus formación habiendo una coincidencia entre trabajo y profesión de 47.1% (Cedillo, 2012).

Con base en lo anterior, es necesario considerar el análisis de los factores que contribuyeron para que un estudiante concluyera satisfactoriamente la licenciatura y alcanzara el éxito académico, haciéndose acreedor del Premio Peña Colorada, el cual se otorga a los egresados de la Universidad de Colima que culminan con el mejor promedio de su generación y es el de mayor prestigio en el estado de Colima por el valor curricular que representa para los galardonados. El premio consiste en un diploma y un estímulo económico y es otorgado por la Universidad de Colima y el Consorcio Minero Benito Juárez Peña Colorada (Anónimo, 2014).

Por otra parte, se suma la interrogante de si realmente son los egresados Premio Peña Colorada quienes cuentan con las competencias necesarias para incursionar más fácilmente en el campo laboral, es decir si el hecho de haber obtenido el Premio Peña Colorada ha influido en su inserción laboral.

Por lo manifestado anteriormente surgen los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué factores influyeron en el éxito académico durante los estudios de nivel

superior, desde la opinión de los egresados Premios Peña Colorada de las generaciones 2011 y 2012 de la Universidad de Colima?

- ¿Qué relación existe entre éxito académico e inserción laboral, desde la opinión de los egresados Premios Peña Colorada de las generaciones 2011 y 2012 de la Universidad de Colima?

Objetivos generales

- Analizar los factores que influyeron en el éxito académico durante los estudios de nivel superior, desde la opinión de los egresados Premio Peña Colorada de las generaciones 2011 y 2012 de la Universidad de Colima.
- Analizar la relación que existe entre éxito académico e inserción laboral, desde la opinión de los egresados Premio Peña Colorada de las generaciones 2011 y 2012 de la Universidad de Colima.

Constructo teórico

En diversos estudios se ha abordado el tema del alto o bajo rendimiento académico, en algunos de ellos como sinónimo de éxito, pues el estudiante con alto rendimiento académico es exitoso en el ámbito escolar, por ello se hace relevante hacer la definición de éxito académico.

El éxito proviene del latín exitus, es decir, salida y el concepto se refiere al resultado feliz de un negocio, actuación, trabajo o asunto, también se define como la aceptación que tiene alguien o algo, y por último el fin o terminación de un asunto o negocio (Diccionario de la Real Academia Española, 2012).

Al respecto, Amaya y Prado (2002) definen al éxito como la capacidad que tiene un individuo para concretar su propósito de vida, desarrollar su potencial cognitivo, afectivo físico y sembrar valores en los demás para su realización. Por su parte, Castillo (2012) lo define como una competencia profesional que involucra la obtención de metas reales o percibidas por los individuos.

Ante lo anterior es posible hablar de factores de éxito, por lo que de acuerdo con Amaya y Prado (2002) las actitudes presentadas por los estudiantes, motivaciones, destrezas instrumentales básicas y las estrategias de aprendizaje, son factores que determinan el éxito o fracaso universitario.

Lozano (s.f.) aborda los factores familiares, escolares y personales, menciona que la alta motivación, el auto-concepto, la clase social, el medio educativo y los profesores son clave para alcanzar el éxito académico.

En otro estudio, Argentina (2013) menciona que la adquisición de buenos hábitos de estudio es un factor importante para alcanzar el éxito académico deseado.

La familia toma un papel muy importante en todo proceso educativo; Rodríguez y Valdivieso (2008) mencionan que la estabilidad de la familia, la calidad de las relaciones interpersonales y el apoyo moral e intelectual con el que cuenta el alumno en su medio social, puede tener una influencia decisiva en el éxito escolar.

Como se puede observar, son varios los factores que favorecen al éxito, tales como, la motivación, la administración del tiempo, las habilidades, los hábitos de estudio, el apoyo familiar y el apoyo del profesorado dentro de la misma institución.

Método

El presente trabajo de investigación de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) constituyó un estudio descriptivo, debido a que el objetivo fue analizar los factores de éxito en los estudiantes egresados de la Universidad de Colima, Premios Peña Colorada, considerando como variables los factores personales, socio-familiares y escolares, además de la inserción laboral.

Se contó con la participación de diez egresados de la Universidad de Colima, Premio Peña Colorada, de las generaciones 2011 y 2012. Para la selección de los casos, se tomaron en cuenta las ocho áreas de formación del nivel superior en las que se agrupan las licenciaturas de la Universidad de Colima, considerando dos estudiantes de cada área, de las dos generaciones antes mencionadas, con la limitante de que sólo se contactaron a los egresados de cinco áreas de formación.

El instrumento empleado para la obtención de información fue la entrevista a profundidad, la cual constaba de una guía de 24 preguntas detonadoras las cuales exploran factores personales, factores socio-familiares, factores escolares y la relación entre estos factores y el proceso de inserción laboral.

Resultados

En el proceso de análisis de la información obtenida mediante las entrevistas se elaboraron categorías en función de los factores de éxito y de la relación del Premio Peña Colorada con el proceso de inserción laboral., obteniéndose 4 categorías. Las categorías fueron: factores personales, escolares, socio-familiares e influencia del Premio Peña Colorada en el proceso de inserción laboral.

En la categoría “factores personales” los hábitos de estudio como lectura, elaboración de organizadores gráficos, administración del tiempo, y comprensión de contenidos en lugar de memorización fueron elementos clave para el éxito académico. También el gusto por la carrera elegida, ya que en todos los casos la licenciatura cursada fue primera opción.

Otro factor personal fue la motivación que tuvieron durante el proceso de formación, como la satisfacción personal, los profesores, el deseo de adquirir conocimientos para la vida profesional y concluir la carrera para poder desempeñarse dentro del campo laboral.

Finalmente se rescató la importancia de actitudes para alcanzar el éxito como la perseverancia, liderazgo, disposición, dedicación y responsabilidad.

Dentro de la categoría “factores escolares”, los que corresponden a la institución educativa, se encontró que los servicios brindados por la universidad facilitaron el proceso de transición, puesto que se tenía acceso a las bibliotecas para fuentes de consulta, contaban con laboratorios y centros de cómputo, lo que facilita realizar las prácticas adecuadas de ciertas asignaturas, así como el hecho de tener becas.

También el profesorado es elemento muy importante en la vida académica, ya que son comprometidos con el proceso de enseñanza, tenían disponibilidad de aclarar dudas y de brindar apoyo tanto en el ámbito escolar como en el personal.

Por otro lado, las asignaturas era lo que más gustaba y fue, quizá, lo que determinó elegir la licenciatura, además de que a cada una de ellas le veían una finalidad.

Finalmente, el servicio social y las prácticas profesionales favorecen al éxito académico, debido a que representa aprender a hacer. Desde la opinión de los entrevistados, permite darse cuenta de su futuro profesional y de lo que realmente quieren hacer, si les gusta es fuente de motivación pues se apasionan con lo que hacen, además de que es aprendizaje práctico.

En la categoría “factores socio-familiares” se encontró que el apoyo económico fue muy importante para lograr el éxito, ya que ninguno de los egresados trabajó durante su for-

mación y esto permitió disponer del tiempo para la realización de las actividades escolares, así como el apoyo moral, pues los padres estaban al pendiente de su rendimiento académico, de cuestionar sus problemas, y si tenían alguna dificultad, podían recurrir a ellos.

Finalmente en la categoría “Influencia del Premio Peña Colorada” los estudiantes afirman que los trabajos obtenidos han sido porque las empresas o instituciones acudieron o hablaron a la facultad donde estudiaron y los mismos profesores los recomendaron por ser Premio Peña Colorada, debido a que este premio es sinónimo de ser una persona responsable, con buen desempeño, dedicada y comprometida.

Por otra parte el Premio Peña Colorada como parte del currículo, es un punto importante al momento de conseguir un empleo, ya que la empresa, al saber que se obtuvo dicho premio, deduce que la persona es responsable y que hace las cosas bien.

Discusión

Esta investigación tuvo como finalidad analizar los factores que influyeron en el éxito académico durante los estudios de nivel superior de egresados Premios Peña Colorada de las generaciones 2011 y 2012 de la Universidad de Colima, y si existe relación entre éxito académico e inserción laboral.

De los resultados obtenidos se deduce que lo que favoreció al éxito de los egresados fue contar con buenos hábitos de estudio a lo largo de su formación, punto coincidente con Argentina (2013).

Rodríguez y Valdivieso (2008) mencionan que la estabilidad de la familia, la calidad de las relaciones interpersonales y el apoyo moral con el que cuenta el alumno, tienen influencia decisiva en el éxito escolar, lo que se pudo reafirmar en el presente estudio al encontrar el apoyo económico y moral de la familia como un punto importante para que los egresados alcanzaran el éxito.

Recomendaciones

Debido a las dificultades que se tuvieron para contactar a los egresados Premio Peña Colorada en las generaciones 2011 y 2012 que conformaron la muestra de estudio, se recomienda a investigadores que tengan interés en el proyecto, continuarlo con una muestra mayor de

estudiantes, para analizar los factores que incidieron en el éxito académico y la relación de ese éxito con el proceso de inserción laboral, así como un análisis de las competencias emprendedoras de estos egresados, ya que una persona emprendedora es considerada una persona de éxito.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se recomienda a los estudiantes de nivel superior y a los futuros a ingresar a este nivel que estén seguros de lo que desean y que la carrera que elijan sea de total agrado, al igual que cuenten con hábitos de estudio definidos como lo es la administración del tiempo, esto les ayudará a transitar fácilmente por la licenciatura y concluir la con éxito.

Durante la realización del Servicio Social Constitucional y las Prácticas Profesionales se propone a los estudiantes buscar instituciones o empresas que favorezcan su desarrollo, donde les permitan aplicar todos los conocimientos adquiridos, porque es el primer contacto que se tiene con el campo laboral y por tal donde se dan a conocer como profesionistas, y no como estudiantes, lo que más adelante podría facilitar el proceso de inserción laboral.

Finalmente, para las instituciones de educación superior, se sugiere establezcan vínculos con empresas públicas y privadas, para conocer sus necesidades respecto de los jóvenes y con base en ello implementar estrategias dentro del sector educativo que permitan la transición satisfactoria de los estudiantes al mercado laboral.

Conclusiones

Como se puede apreciar en los resultados presentados, se alcanzaron los objetivos de la investigación, mostrando que los factores personales, escolares y socio familiares influyeron para que los egresados alcanzaran el éxito académico durante su formación, así como también se evidenció que sí existe una relación positiva entre éxito académico e inserción laboral, pues los egresados que obtuvieron el Premio Peña Colorada pudieron insertarse fácilmente al campo laboral por contar con los conocimientos y herramientas para ello.

Independientemente del área de formación de los egresados, se encontraron similitudes en cuanto a los factores que favorecieron a alcanzar el éxito académico de cada uno de ellos, así como también coincidencias importantes de la relación de éxito académico y el proceso de inserción laboral.

Se deduce que el éxito académico no depende solo del individuo sino también del contexto en el que se encuentra y el ambiente que le rodea, pues los factores que favorecen a este fenómeno son de índole personal, escolar y familiar, como: los hábitos de estudio, las actitudes, las motivaciones, la creatividad, el gusto por la carrera elegida, el apoyo del profesorado, los servicios brindados por la misma institución, el servicio social y la práctica profesional, el apoyo económico y moral de la familia, entre otros, por lo que lo identificado en esta investigación puede servir a las instituciones de educación superior para que implementen estrategias de acompañamiento en el proceso formativo desde el momento del ingreso de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Amaya, J., y Prado, E. (2002). *Estrategias de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista*. México: Editorial trillas.
- Anónimo. (2014) Peña Colorada. Una historia tan sólida como el hierro. *Decisión Colima*. Recuperado de <http://www1.decisioncolima.com/edici%C3%B3n-75/item/pe%C3%B1a-colorada-una-historia-tan-fuerte-como-el-hierro>
- Argentina, A. (2013). *Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primero básico. (Estudio realizado en el Instituto básico de educación por cooperativa, San Francisco la Unión, Quetzaltenango)*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Quetzaltenango, Guatemala.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004- 2007*. España: Universidad de Deusto.
- Calderón, F. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Presidencia de la Republica.
- Castillo, N. (2012). *Factores asociados al éxito alcanzado por los médicos egresados de la facultad de medicina de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) desde Enero de 1999 hasta Junio de 2009*. (Tesis de licenciatura). Universidad de San Francisco de Quito, Colegio de Ciencias de la Salud, Quito, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/1198>.

- Cedillo, A. (2012). *Informe de labores 2012*. Colima: Universidad de Colima
- Diccionario de la Real Academia Española (22ª edición). Éxito. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=exito>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ta. Ed)*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- Lozano, A. (s.f.). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-56.
- Rodríguez, C. y Valdivieso, A. (2008). El éxito escolar en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVIII (1-2), 81-106.

Riesgo educativo mexicano en la globalización

Alberto Álvarez Vallejo

Resumen

¿Por qué los riesgos son importantes para explicar la educación de una sociedad? La educación es un riesgo a nivel global y resentidos en las localidades de cualquier país del mundo, cada vez más complejos, variados y de consecuencias cada vez más onerosas, serán una rémora para el desarrollo de la *economía*, si no se establecen *seguros* lo suficientemente eficaces. La educación de una sociedad, de un país, con la llegada del neoliberalismo, y el fenómeno de la privatización, ha sido un factor de especulación por las empresas privadas, que sustituyen la “obligatoriedad” del Estado y sus instituciones, por servicios “eficientes” para atender la demanda de la educación. Esto es un riesgo nacional (y local en México). La educación se vuelve una mercancía, sólo al alcance de los que tienen dinero suficiente para pagar “una buena educación”.

Palabras clave: sociedad, riesgo educativo, globalización

Introducción

¿Por qué los riesgos son importantes para explicar la educación de una sociedad? La educación es un riesgo a nivel global y resentidos en las localidades de cualquier país del mundo, cada vez más complejos, variados y de consecuencias cada vez más onerosas, serán una rémora para el desarrollo de la *economía*, si no se establecen *seguros* lo suficientemente eficaces. La educación de una sociedad, de un país, con la llegada del neoliberalismo, y el fenómeno de la privatización, ha sido un factor de especulación por las empresas privadas, que sustituyen la “obligatoriedad” del Estado y sus instituciones, por servicios “eficientes” para atender la demanda de la educación. Esto es un riesgo nacional (y local en México). La educación se vuelve una mercancía, sólo al alcance de los que tienen dinero suficiente para pagar “una buena educación”.

¿Cuáles son los tipos de riesgos en la sociedad globalizada? Los riesgos de *catástrofes* naturales serán mayores a causa de las concentraciones urbanas y los cambios climáticos: terremotos en las grandes ciudades, erupciones volcánicas, inundaciones, tornados, maremotos, etcétera. Los riesgos de quedar sumido en la pobreza, es decir, de morir de hambre, de no saber leer, de falta de agua, afectarán dentro de treinta años al doble de las personas que hoy en día. El riesgo de carecer de infancia o de quedar privado de ciertos derechos afectará igualmente a muchas personas más (Beck; 2009).

Los riesgos tecnológicos (contaminación nuclear, manipulaciones genéticas, averías informáticas) se incrementarán a la causa de la conexión general con la red. Los riesgos de escasez de ciertas materias indispensables (como el agua) serán mayores a causa del agotamiento de las reservas. Los riesgos de conflictos locales o internos, de guerras más largas o de acciones terroristas en las que se utilicen armas químicas o bacteriológicas cambiarán la naturaleza y tendrán a la vez un carácter más difuso y brutal. Los riesgos financieros aumentarán con la inflación de las transacciones, que ya es veinte veces mayor que la producción sin control alguno ni autoridad que lo regule. Los riesgos de epidemias aumentarán con el nomadismo humano y animal. Los riesgos de trabajo (accidentes, paros) aumentarán con la precariedad. Los riesgos inherentes al consumo aumentarán donde el consumir se convierta en trabajo. Los riesgos de la piratería de la propiedad intelectual serán una amenaza sobre todo para la economía de los servicios y en particular para la informática, la comunicación, el diseño y la genética. Todos estos riesgos se acumulan y afectan a la educación social. La discusión sobre la obligatoriedad de la educación en las sociedades neoliberales se vuelve un asunto olvidado en la historia del mercado. La educación, se vuelve una mercancía de lujo en mercados de competencia desleal, no hay mercados perfectos para la educación. Por tal motivo, la educación es obligación de los estados, promoverla sin dejarla al libre mercado. Las teorías fundamentan, que el conocimiento es subjetivo y no está determinado por los servicios del mercado, sino por la subjetividad de cada individuo.

Los riesgos vinculados al ejercicio de un poder quedarán mejor definidos: toda persona que tenga una responsabilidad (desde el abogado al médico, desde el ingeniero al juez, desde el político al periodista) podrá ser llevada a los tribunales por cualquier persona que demuestre ser víctima de su nefasta actuación. Los riesgos se socializan, por tal motivo, los riesgos

que corren los niños por un abuso, no respeto de un derecho del “niño”, puede ser denunciado y no quedar en los rezagos corporativos acostumbrados en sociedades modernas.

Prever riesgos, gestionarlos son obligación de los Estados y sus gobiernos. Se deben evaluar, calcular al máximo su probabilidad y de poder, requerirá una gran experiencia, nueva fuente de riqueza y de poder para las compañías de seguros y para los bancos. El hombre del siglo XXI será cada vez menos partidario de cargar con las consecuencias de los riesgos. Aquí, cabe mencionar el concepto de educación que nos propone Ulrich Beck (2009) en el libro *La sociedad del riesgo global*, la capacidad del individuo, no colectivo no masificado como en la modernidad, de gestionar sus capacidades para reducir complejidad.

De todos los riesgos, el principal riesgo, al mismo tiempo, se dejarán desamparadas inmensas zonas sin prevención ni seguros: los riesgos de ser pobre, de no tener ni infancia ni derechos, aumentarán en la misma medida. El principal riesgo seguirá siendo el de nacer en mal momento y en mal lugar y, contra ese riesgo, no hay ni habrá seguros que valgan. Por lo tanto, la educación es un riesgo que acompaña al hambre, a la pobreza. Los desplazados no tienen derecho a la educación, la sociedad o país de recepción no siente la obligación de cobijarlos, ampararlos y de ofrecerles una educación acorde a sus necesidades.

El riesgo de la educación

El riesgo de la educación se ubica en el riesgo de nacer pobre, no contar con un seguro... Si las leyes del mercado se instalan en ella, se convertirá en una industria del espectáculo, entre otras muchas, sometida como las demás a las leyes del beneficio. Dejará de ser el principal crisol donde se modela la identidad de cada nación. El riesgo educativo tiene como factor el crecimiento demográfico, el aumento de la demanda de saber, la duración cada vez mayor de los estudios y la falta de aumento de productividad explican que la parte de la riqueza mundial consagrada a la educación aumente desde hace un siglo y continúe aumentando cerca de un 10 % cada año (Attali; 2007). En nuestro país se ha institucionalizado la educación básica, ésta alcanza la Educación Media Superior, cuando en países desarrollados, la educación básica es licenciatura. Aunado a esto, el crecimiento demográfico ha traído como consecuencia la disminución de lugares para los estudiantes que van demandando el nivel educativo de continuidad. La educación superior, ha sido saturada, los proceso de selección,

cada vez son más onerosos para los estudiantes. Más del 50 por ciento de los habitantes de nuestra sociedad está haciendo cosas (estudiando, trabajando en lugares de sobrevivencia) que no les gusta hacer (Acha; 1999).

El riesgo de los niños (que son tantos). Los pueblos que tienen menos niños son lo que mejor educan. El aula saturada por exceso del número de estudiantes, tiene menores posibilidades de una buena educación. Cuando la fecundidad baja, el nivel educativo se eleva. Actualmente representa en torno al 5 % de la actividad mundial y ocupa a 60 millones de educadores. En treinta años movilizará más del 10 % de la riqueza mundial. En los países como México, no se logra, todavía, el número ideal de estudiantes en cada aula y nivel educativo. Salvo la educación superior, el posgrado de la educación pública, que se vuelve “muy selectiva”, donde el número de estudiantes es reducido, pese a la exigencia global, de un número mayor de posgraduados, para ser considerada una sociedad competitiva (Attali; 2007).

Riesgos educativos

El principal riesgo educativo es la reducción de presupuesto. La crisis del gobierno mexicano y sus recortes a la inversión pública, sobre todo, con respecto a la inversión en educación, es sufrido por los habitantes del país. La reducción en los diferentes niveles educativos, sobre todo, en aquellos aspectos fundamentales: formación de docentes, la reforma educativa y su actualización (camino erróneo por los políticos en México), investigación e infraestructura escolar. Además de fomentar el desprestigio por las formas tradicionales (en el Estado Nación: otros gobiernos oficialistas fomentaron el corporativismo magisterial al servicio de intereses ideológicos) del ejercicio de la docencia. El caso de México, ha sido la imposición de una reforma educativa, que inició con una evaluación punitiva.

Para controlar los costes de la educación, ciertos países reducirán oferta educativa mediante una selección drástica de alumnos admitidos en los diversos niveles de enseñanza o reduciendo los salarios de los maestros (desapareciendo la formación de maestros) (Attali; 2007). Esta evolución se iniciará con cierto descrédito de los maestros a los ojos de los alumnos, al retener a su alcance otro saber, disponible en los medios informáticos. La desvaloración social del docente ha sido una política intensa en el gobierno actual. Sometidos a diferentes evaluaciones: ingreso, permanencia, donde las pruebas estandarizadas, no in-

corporan las realidades educativas de la sociedad mexicana diversa y con grandes contrastes sociales y económicas.

Industria del espectáculo: las ofertas de la educación-mercado. Las “empresas de la educación”, ofrecen los mejores servicios, la “seguridad” y la calidad de la educación que el Estado Neoliberal, precisamente liberó y dejó abierta la puerta al mercado. Ciertos países confiarán al mercado la tarea de hallar los recursos necesarios. Sacarán a concurso establecimientos de enseñanza que se convertirán en verdaderas empresas que utilizarán trabajadores (*los profesores*) para ofrecer un servicio (*la educación*) a consumidores (*los alumnos*), a cambio de un precio pagado por los alumnos o por el Estado (Attali; 2007).

Se ha mencionado, uno de los aspectos de mayor degradación en esta sociedad del mercado, es la devaluación de los profesores (*trabajadores*), los cuales se vuelven trabajadores de una empresa. Sus servicios, también, entran al comportamiento del mercado. Si es útil, la empresa lo “utiliza”, si la empresa considera, que no es necesario, formará rápidamente las filas del desempleo. La utilidad de los establecimientos (educativos: “tienda educativa”) dependerá de la calidad de su servicio y de la cantidad de estudiantes. La empresa, lo sabemos, por definición, si tiene ganancias invierte en infraestructura. La actualización docente, importa ,menos, así como las prestaciones de estos trabajadores.

La enseñanza masiva (pública) se devaluará y los recursos se concentrarán en las formaciones más profesionales y en las universidades más cualificadas. Los servicios educativos, otro tiempo fueron, uno de los pilares de política pública del Estado Nación. En el neoliberalismo, se vuelven una oportunidad de inversión para las empresas privadas y como consecuencia una mercancía cara en manos de las leyes del mercado. Evolución (involución) de la educación. La educación global evolucionará hacia un sistema de dos niveles: una enseñanza primaria que ofrezca, en nombre del Estado, unos conocimientos mínimos y una enseñanza superior privada que tendrá como proveedores a los colegios de enseñanza secundaria, encargados de enviarle una parte de estudiantes seleccionados en los medios mejor preparados, intelectual y financieramente, para sufragar unos largos estudios.

Más riesgos educativos. Si la ley del mercado prevalece, la educación no seguirá siendo un servicio, se industrializará para aumentar su productividad y crear más valor. Será más difícil reemplazar los servicios de los profesores por objetos producidos en serie (la alfabeti-

zación no se puede garantizar sin maestros), pero se complementará el servicio de los maestros con la ayuda de objetos creadores de valor (Attali, 2007).

Conclusión

El riesgo final de la educación en México es la implantación (imposición) de un “nuevo modelo educativo” en este fin del sexenio, con la política educativa del gobierno actual (Enrique Peña Nieto) que ya llegó a su límite, que no ha tomado en cuenta las diferentes voces de los actores de educación en el país. Dicho de otra manera, la versión 2017 del modelo educativo –con todo y sus agregados de última hora- simboliza en términos políticos lo que diversos sectores sociales esperaban desde tiempo atrás: el fin del sexenio (Casanova; 2017: 15).

Se ha gastado más dinero en la publicidad del modelo educativo, y menos en la formación de profesores, y en la infraestructura de centros de educación. A menos de un año de las elecciones de 2018 el modelo educativo sigue siendo promovido –de manera intensa en los medios masivos de comunicación- como un “nuevo planteamiento pedagógico” que promoverá la “auténtica revolución de la educación”. Y si bien en una etapa temprana de gobierno tales afirmaciones resultarían casi naturales, en el último tramo del sentido de la realidad o hasta el inicio de una campaña electoral (Casanova; 2017: 15).

Riesgos específicos del modelo educativo que nos muestra Hugo Casanova en su ensayo *El modelo educativo y el fin del sexenio* (2017). Una sucinta revisión de las 2016 páginas del Modelo educativo para la educación obligatoria muestra aspectos altamente cuestionables, entre ellos los siguientes: 1. Por su construcción el documento apela mucho más a un tratamiento conceptual del hecho educativo que a su planteamiento estratégico. 2. Uno de los temas recurrentes en las críticas a la política educativa oficial ha sido el de su exigua consulta social.... 3. Por su tono y orientación el documento es de gran ambigüedad: por momentos describe y otras diagnostica, otras prescribe y otras más escribe con el tono de un gobierno que ya ha logrado todo lo que se proponía. 4. Según el documento no existen problemas de resistencia magisterial... el modelo educativo de 2017 constituyó una respuesta a la inconformidad de los maestros y por supuesto su movilización, el texto no las menciona. 5. En el documento se eluden grandes problemas de la educación como el analfabetismo y el rezago, que son tratados en forma somera y apenas como temas del pasado. 6. El mode-

lo carece de mención alguna al desempeño de quienes toman las decisiones mayores de la educación en México: ¿quiénes son?, ¿cómo llegaron hasta ahí?, ¿con qué atributos pedagógicos cuentan para plantear una ruta para el futuro de la educación nacional? 7. En el modelo educativo las menciones al libro o a las bibliografías son casi accidentales y se echa de menos una posición institucional hacia ese importante ángulo de la educación. 8. El documento muestra diversos errores de redacción e incluso de ortografía. Una condición de incomprensible en un texto con aspiraciones de orientar la educación de un país (Casanova; 2017: 15).

Con respecto a los tiempos del actual gobierno, tendría que recordarse, están llegando a su término y antes que generar más anuncios de última hora, como el dominio del inglés en todos los niveles, de improvisar reformas al normalismo o de informar sobre la gratuidad de los libros de texto gratuitos, habría que iniciar el armado de los libros blancos y rendir cuentas sobre lo efectivamente realizado. Hoy resulta necesario insistir a los servidores públicos que su deber es cerrar con pulcritud y legalidad el encargo que recibieron de la sociedad, alejando la tentación de convertir la educación nacional en un instrumento electoral. Las normales siguen siendo afectadas con una política de “evaluación punitiva”. Los estudiantes normalistas están atemorizados y no ven claro el panorama de su profesión arrojada al mercado laboral, rompiendo la tradición política corporativa del Estado.

Referencias bibliográficas

Acha, Juan. (1999). *Las actividades básicas de las artes plásticas*. Diálogo Arte. México.

Attali, Jacques. (2007). *Diccionario del siglo XXI*. Paidós. España.

Casanova, Cardiel Hugo. (2017). *El modelo educativo y el fin del sexenio*.

En la Jornada Política. México. Domingo 9 de julio de 2017.

Poy, Solano Laura. (2017). *Sistema y reforma educativos general frustración y enojo: jóvenes maestros*. En La Jornada Política. México. Domingo 9 de julio de 2017.

Ulrich Béck. (2009). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI. España.

Ulrich Beck. (2005). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Paidós. España.

Estrés, depresión: factores que bloquean el rendimiento escolar en estudiantes del CUTonalá, Universidad de Guadalajara

*Claudia Padilla Camberos
Mónica Elizabeth Espinoza Flores
Paula Cecilia Vizcaíno Gómez*

Resumen

Esta investigación presenta los resultados de la evaluación a 255 estudiantes de primer ingreso del Centro Universitario de Tonalá (CUTonalá) perteneciente a la Universidad de Guadalajara en México, respondiendo a la pregunta ¿Cómo influyen en el estudiante situaciones de estrés y depresión; que impiden su bienestar, al impactar su calidad de vida y repercute en sus procesos de aprendizaje? Utilizando el Cuestionario Sevilla de Calidad de Vida (CSCV) de García-Portilla y Bascarán, tomando como referencia la correlación entre las respuestas “Completamente de acuerdo”, tanto para la escala favorable contra la escala desfavorable del CSCV y analizando los resultados mediante la distribución Chi cuadrada con un nivel de confianza del 95%; se concluye que hay significancia estadística entre los aspectos de estrés (Siento los músculos tensos, Me siento muy cansado/a) y los aspectos de depresión (Sufro porque estoy enfermo/a, Todo me angustia, Estoy triste continuamente y No tengo interés por nada). Todos estos aspectos negativos, afectan su calidad de vida y bloquean sus procesos de aprendizaje; por lo que el reto del docente del CUTonalá será tomar en cuenta estos aspectos para elevar el rendimiento escolar.

Palabras clave: Calidad de vida, rendimiento escolar, procesos de aprendizaje, estilo de vida.

Introducción

El Centro Universitario de Tonalá (CUTonalá) de la Universidad de Guadalajara (U. de G.), inició sus operaciones académicas en febrero de 2012 con una oferta de 11 licenciaturas; a partir del calendario 2012 “B”, la oferta académica aumenta a 12 licenciaturas con la incorporación de Médico Cirujano y Partero y en el 2014 a 13 con la licenciatura en Nutrición. Los estudiantes de primer ingreso viven en diversas colonias y municipios de la periferia de

la Zona Metropolitana de Guadalajara en México, lo que hace que se enfrenten a situaciones continuas de estrés como: el perder varias horas de traslado desde sus hogares al Centro Universitario, ocasionando que se sientan cansados y se duerman durante las clases; los hábitos alimenticios; el estilo de vida con todo tipo de excesos (de alcohol, caféina, nicotina, etc.); hasta incluso problemas personales que los lleven a una depresión; son factores que impactan la calidad de vida de los estudiantes y como consecuencia repercuten en sus procesos de aprendizaje. El reto del docente del CUTonalá será tomar en cuenta estos aspectos para elevar el rendimiento escolar.

Propósito

Con la presente investigación se pretendió contestar las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo influyen en el estudiante situaciones de estrés y depresión; que impiden su bienestar, al impactar su calidad de vida y repercute en sus procesos de aprendizaje?

Enfoque teórico

La calidad de vida, es un concepto multidimensional que tal como lo describe Velarde y Ávila (2002), incluye estilo de vida, vivienda, satisfacción en la escuela y en el empleo, así como situación económica. Es por ello que la calidad de vida se conceptualiza de acuerdo con un sistema de valores, estándares o perspectivas que varían de persona a persona, de grupo a grupo y de lugar a lugar; así, la calidad de vida consiste en la sensación de bienestar que puede ser experimentada por las personas y que representa la suma de sensaciones subjetivas y personales del “sentirse bien.”

Al hablar de Bienestar, es importante mencionar lo que aporta Diener (1984) citado por López Dávalos G. (2010) “...ha tenido un papel icónico en el estudio del bienestar, pues a partir de su contribución pionera en la revisión de los estudios sobre la felicidad en 1984 hasta la fecha, el autor ha sistematizado la evidencia empírica y elaboraciones teóricas alrededor de este tópico. Más aun, Diener (1984) ha definido al bienestar como un proceso subjetivo que se refiere a los juicios y evaluaciones que se dan en torno de la satisfacción personal con la vida, así como con el equilibrio de las experiencias afectivas positivas y negativas”.

Para el área médica, el enfoque de calidad de vida se limita a la relacionada con la salud. En 1948 la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió a la salud como el completo estado de bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad, con lo cual el término evolucionó, desde una definición conceptual, hasta métodos objetivos, los cuales, mediante cuestionarios o instrumentos generan escalas e índices que permiten medir las dimensiones que conforman el estado de salud. Actualmente, la salud de una persona se evalúa más allá de su capacidad física y se toman en cuenta su contexto social y su salud mental.

Con referencia al estilo de vida, tomaremos la perspectiva, personal y social que Rodríguez Suárez J., (1999) define en su estudio sobre estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios: "...entendemos el estilo de vida como un constructo que aglutina las formas de pensar, sentir y actuar de un colectivo concreto, perteneciente a un entorno específico. Pero se trata además de un conjunto de hábitos, pautas y actividades que sirven para diferenciar y diferenciarse de otros colectivos sociales. Estaríamos ante un conjunto de prácticas que «marcan» lo propio y reconocible (y por tanto observable) elegido intencionalmente. Se trata de prácticas coparticipadas que poseen, asimismo, la capacidad estructuradora y organizativa de la mayor parte de la vida cotidiana de un grupo específico de individuos.

En lo que se refiere a los procesos de aprendizaje, es necesario tener en cuenta que todos los factores que inciden en el proceso de aprendizaje pueden agruparse en dos grandes categorías: personales (motivación, inteligencia, estrategias, experiencias previas, autoconcepto, etc.) y socioambientales (clima escolar, práctica docente, relación con los compañeros, intervención psicopedagógica, entre otros). Los factores personales hacen referencia fundamentalmente al alumnado y a sus diferencias individuales, mientras que los factores socioambientales tienen que ver con el contexto que se desarrollan los procesos de aprendizaje, en el que son fundamentales diversas variables que inciden sobre el fenómeno educativo, entre las cuales hay que destacar el profesor y el contenido en sus interacciones con el alumno (Enciclopedia general de la educación, 2003).

Durante el período de escolarización los niños y los adolescentes adquieren una serie de habilidades y conocimientos que les capacita para su posterior incorporación al mundo del trabajo (Entwisle, 1993). Una de las habilidades que adquieren sobre todo en el plano

cognitivo es la expresión y aprehensión cognitiva, la cual le da la seguridad de interactuar con otros y condiciona su personalidad al hacerlo introvertido o extrovertido; esta seguridad le da satisfacción y bienestar al individuo que forma parte de su calidad de vida.

Denise Benatuil (2004) en su trabajo de bienestar psicológico en adolescentes, hace una excelente compilación de diferentes definiciones sobre bienestar: "...Veenhoven (1991) conceptualiza al bienestar como el grado en que un individuo juzga globalmente su vida en términos favorables. Andrews y Withey (1976) definen al bienestar subjetivo tomando en cuenta los aspectos cognitivos y los afectivos (afecto positivo y negativo). Campbell, Converse y Rodgers (1976) aluden a la satisfacción vital como un componente cognitivo, resultante de la discrepancia entre las aspiraciones y los logros obtenidos".

Y tomando en cuenta que la satisfacción y bienestar son parte de la calidad de vida, tomaremos la definición que hacen del concepto Velarde y Ávila (2002), al que consideran como: "...un sistema de valores, estándares o perspectivas que varían de persona a persona, de grupo a grupo y de lugar a lugar; así, la calidad de vida consiste en la sensación de bienestar que puede ser experimentada por las personas y que representa la suma de sensaciones subjetivas y personales del "sentirse bien"...".

Metodología

Para la realización de este estudio exploratorio, se partió de la determinación de la muestra representativa del universo de investigación integrado por los 750 estudiantes admitidos en calendario 2013 "A", de cada una de las 12 licenciaturas que se ofertan en el CUTonalá, para este cálculo se contempló un nivel de confianza del 95%, por lo que su grado máximo de error se consideró en 0.05. Por ser un universo finito, se empleó la fórmula estadística aplicable a esta condición la cual se define por:

donde:

$$n: \text{tamaño muestral} \quad n = \frac{Z^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{E^2 \cdot N - 1 + Z^2 \cdot pq}$$

N: tamaño de la población

Z: valor correspondiente a la distribución de gauss, $z_{\alpha=0.05} = 1.96$ y $z_{\alpha=0.01} = 2.58$

p: prevalencia esperada del parámetro a evaluar, en caso de desconocerse ($p = 0.5$), que hace mayor el tamaño muestral

q: $1 - p$ (si $p = 70 \%$, $q = 30 \%$)

E: error que se prevé cometer si es del 10% , $i = 0.1$

Para la recolección de la información necesaria para este trabajo se aplicó el Cuestionario Sevilla de Calidad de Vida (CSCV) de García-Portilla y Bascarán, organizado en dos secciones, la primera titulada “Escala favorable” que aglutina a 13 ítems y la segunda titulada “Escala desfavorable” que aglutina a 46, los que se respondieron mediante la elección de una de cinco opciones que oscilaron entre “Completo desacuerdo” y “Completo acuerdo”. Este instrumento se aplicó a 255 estudiantes, que es una encuesta más de la cantidad de 254 obtenida con la fórmula estadística mencionada líneas arriba. Los datos fueron procesados en el programa estadístico SPSS versión 20 utilizando la distribución Chi cuadrada de Pearson para la interpretación de las correlaciones.

Resultados

Se tomó de referencia la correlación entre la respuesta “Completamente de acuerdo” a la pregunta Estoy satisfecho/a con el trabajo/estudio que realizo, de la escala favorable contra la respuesta “Completamente de acuerdo” de la escala desfavorable del CSCV; los aspectos de estrés y depresión de los estudiantes. Los resultados de Chi cuadrada con un nivel de confianza del 95% fueron los siguientes:

La correlación entre “Estoy satisfecho/a con el trabajo/estudio que realizo” contra “Sufro porque estoy enfermo/a”, 135 estudiantes contestaron que están completamente de acuerdo de estar satisfecho/a con el estudio que realizan con respecto a 11 que contestaron estar completamente de acuerdo en que sufren porque están enfermos/as; por lo que con 16 grados de libertad y una Chi cuadrada de 27.365, hay significancia entre el aspecto de depresión que forma parte de su calidad de vida, y que bloquea sus procesos de aprendizaje del alumno.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27.365 ^a	16	.038

Cuadro 1 Pruebas de chi-cuadrado

Con respecto a la correlación “Estoy satisfecho/a con el trabajo/estudio que realizo” contra “Me siento muy cansado/a”, 135 estudiantes contestaron que están completamente de acuerdo de estar satisfecho/a con el estudio que realizan con respecto a 10 que contestaron estar completamente de acuerdo que se sienten muy cansados/as; por lo que con 16 grados de libertad y una Chi cuadrada de 32.101, hay significancia entre el estrés que forma parte de su estilo de vida y que bloquea sus procesos de aprendizaje del alumno.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32.101 ^a	16	.010

Cuadro 2 Pruebas de chi-cuadrado

Para los valores de correlación entre “Estoy satisfecho/a con el trabajo/estudio que realizo” contra “Todo me angustia”, 135 estudiantes contestaron que están completamente de acuerdo de estar satisfecho/a con el estudio que realizan con respecto a 7 que contestaron estar completamente de acuerdo en que todo les angustia; por lo que con 16 grados de libertad y una Chi cuadrada de 42.979, hay significancia entre un aspecto que puede condicionar depresión, y que bloquea sus procesos de aprendizaje del alumno.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42.979 ^a	16	.000

Cuadro 3 Pruebas de chi-cuadrado

Para la correlación de “Estoy satisfecho/a con el trabajo/estudio que realizo” contra “Estoy triste continuamente”, 135 estudiantes contestaron que están completamente de acuerdo de estar satisfecho/a con el estudio que realizan con respecto a 8 que contestaron estar completamente de acuerdo de estar tristes continuamente; por lo que con 16 grados de libertad y una Chi cuadrada de 29.499, hay significancia entre el aspecto de depresión, que bloquea sus procesos de aprendizaje del alumno.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29.499 ^a	16	.021

Cuadro 4 Pruebas de chi-cuadrado

En la correlación entre “Estoy satisfecho/a con el trabajo/estudio que realizo” contra “Siento los músculos tensos”, 135 estudiantes contestaron que están completamente de acuerdo de estar satisfecho/a con el estudio que realizan con respecto a 16 que contestaron estar completamente de acuerdo en sentir los músculos tensos; por lo que con 16 grados de libertad y una Chi cuadrada de 28.460, hay significancia entre el estrés que forma parte de su estilo de vida, y que bloquea su proceso de aprendizaje del alumno.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28.460 ^a	16	.028

Cuadro 5 Pruebas de chi-cuadrado

Dentro de la correlación entre “Estoy satisfecho/a con el trabajo/estudio que realizo” contra “No tengo interés por nada”, 135 estudiantes contestaron que están completamente de acuerdo de estar satisfecho/a con el estudio que realizan con respecto a 5 que contestaron estar completamente de acuerdo que no tienen interés por nada; por lo que con 16 grados de libertad y una Chi cuadrada de 31.399, hay significancia entre el aspecto de depresión, que bloquea sus procesos de aprendizaje del alumno.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31.399a	16	.012

Cuadro 6 Pruebas de chi-cuadrado

Conclusiones

En base a los resultados, podemos concluir que hay una influencia positiva apoyada por la significancia estadística entre los aspectos de estrés cuando sienten los músculos tensos o el hecho de sentirse cansados, que también forman parte de sus estilos de vida. En cuanto al factor depresión, los estudiantes sufren porque están enfermos/as, todo les angustia, están tristes continuamente, y no tienen interés por nada. Todos estos aspectos negativos, afectan su calidad de vida y bloquean sus procesos de aprendizaje. Ante esta situación, el reto del docente del CUTonalá será tomar en cuenta los factores de estrés y depresión que presentan los estudiantes y que bloquean sus procesos de aprendizaje, para elevar el rendimiento escolar.

Referencias bibliográficas

- Benatuil, D. (2004). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 3, 43-58
- Enciclopedia General De La Educación. (2003). *Psicología de la Educación; Factores de Aprendizaje*. Océano, Tomo 1. España.
- Entwisle, D.R. (1993). Schools and the adolescent. En S. S. Feldman y G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge: Harvard Univ. Press.
- López-Dávalos, G., Domínguez-Guedea, M., Ochoa, P., Montiel, M., Laborín, J., & Domínguez, R. (2010). Validación de la Escala de Bienestar Subjetivo (EBEMS) en cuidadores familiares de adultos mayores. *Psicología y Salud*, 20(1), 13-22.
- Rodríguez Suárez, J., & Agulló Tomás, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2), 247-259.
- Velarde-Jurado, E., y Ávila-Figueroa, C. (2002). Evaluación de la calidad de vida. *Salud Pública de México*, 44(4), 349-361.

Los valores en el currículo como base para promover la participación ciudadana universitaria ante lo público e injusto (UAPCH-UAEM)

María de los Angeles Cienfuegos Velasco

Resumen

Los estudiosos de la participación ciudadana exponen que la educación superior es espacio para el logro de la formación que la propicie. Y, si los currículos no otorgan ese espacio puede encontrarse en la estructura organizacional y operativa de la universidad. Mucho ayuda que los actores administrativos y maestros subrayen la importancia de la formación y participación ciudadana, así mismo que se considere a los movimientos estudiantiles como generadores de construcción de ciudadanías. Expresiones de ellos se evidencian en la UNAM, IPN, UAEM, IBERO, principalmente. Ante este contexto surge la pregunta ¿Por qué el estudiante universitario de la Licenciatura en Educación (LED) de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) no participa en movimientos estudiantiles en defensa de lo público e injusto?

El estudio se hace en razón al contexto de los hechos ocurridos por la desaparición de 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa, localidad del Estado de Guerrero- México en septiembre de 2014 que dio lugar a múltiples movimientos sociales en toda la república mexicana, generando enojo y con ello expresiones ciudadanas de diversa connotación. Los estudiantes son partícipes en mayor o menor grado.

Se concluye que la tarea universitaria es formar “*buenos ciudadano*” con competencias cívicas aprendidas desde la escuela, como las de actitudes de responsabilidad o la solidaridad; conocimiento de los derechos y deberes, de las instituciones y su funcionamiento; y comportamientos como el de ir a votar o el de pagar impuestos o el de socorrer a un herido o el de seleccionar la basura. Pero no, actitudes críticas de cuestionamiento al orden y progreso. Por ello, la participación ciudadana universitaria ante movimientos de la “cosa” pública e injusta muestra desinterés y pasividad, pero a la vez miedo y represión.

Palabras clave: valores en el currículo, participación ciudadana y democracia

Introducción

Injusto significa no justo o falta de justicia; de bien común y equilibrio entre diversos grupos sociales. La injusticia implica el no respeto por los derechos, haciéndose manifiesto de diversas formas, visibles y otras muy notorias. Si se entiende que la justicia es la búsqueda del bien común y bienestar conjunto entonces la injusticia será el beneficio de algunos en detrimento de otros. Dicho beneficio deviene de la corrupción de los valores de verdad, respeto, solidaridad, amor por el prójimo; cuando el valor se olvida en el actuar cotidiano, la injusticia se hace presente.

El hombre actúa conforme a valores, a veces los enaltece o los banaliza; por tanto son tema de interés y estudio para diversas ciencias y disciplinas; y en particular para la definición de objetivos educacionales en los currículos escolares. Tema complejo en todo sistema educativo, en particular para el de México que actualmente se mueve dentro de un mundo marcado, por un lado, por la globalización, la sociedad del conocimiento, la expansión de la ciencia y la tecnología y por otro, la creciente desigualdad, injusticia y corrupción que hace que el tema se torne en un gran desafío y en una gran demanda que aún se visualiza como difícil de alcanzar.

En lo escolar se entiende a los valores como contenidos de aprendizaje referidos a creencias sobre lo que se considera deseable como principio normativo de conducta que provocan determinadas virtudes y actitudes éticas cargadas de sensibilidad moral propia de toda persona (García y Meraz, s/f: 4) y que además mueve la participación para la búsqueda del bienestar.

La inclusión de todos esos elementos están incluidos en los currículos escolares de manera explícita u oculta. Cualquiera sea su forma, su enseñanza ha sido funcional para la conservación y reproducción de un sistema con régimen democrático que no logra el establecimiento de una sociedad justa y armónica. Lo hecho por el sistema educativo mexicano bajo esta perspectiva ha fallado, incluso los niños no confían en su gobierno en la búsqueda de la justicia y paz (Sin Embargo, 14/10/2015)

Aun así, el sistema educativo, hace lo suyo; en documentos oficiales plasma la idea de trabajar para contribuir al desarrollo integral del alumnado incluyendo valores. Porque identifica a la enseñanza escolarizada como el medio eficaz para hacerlo. Sabe que la inclu-

sión del valor determina la personalidad y ésta es fundamental para la conservación y reproducción de un régimen que se dice democrático.

“El régimen democrático tiene su razón de ser en la legitimidad que le otorgan sus gobernados; la legitimidad es una condición fundamental de la democracia” (García y Meraz, s/f: 4), en ella se hace referencia a aquellos valores ciudadanos implicados en la responsabilidad social, participativa, organizada y activa para la toma de decisiones sociales y políticas en beneficio de un bienestar común.

La democracia se fundamenta en la razón pública y los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercerla y se adquieren principalmente en la escuela. Los programas de estudio con objetivos, contenidos y métodos deben estar dirigidos a formar ciudadanos que favorezca la participación de los estudiantes en los asuntos públicos. El sentido común dice que sin democracia no hay ciudadanía, y sin educación los ciudadanos no desarrollan las competencias necesarias para vivir en democracia. Ante este contexto surge la pregunta ¿Por qué el universitario de la UAPCH no participa en movimientos estudiantiles en defensa de lo público e injusto?

Los valores en el currículo y los objetivos educativos

Taba, gran exponente de la teoría curricular, identifica que para establecer los objetivos educativos es importante el análisis de la sociedad y la cultura. Si la estructura social es democrática el currículo ha de trabajar para consolidarla. Escribe que “la escuela siempre ha sido responsable de inculcar principios y valores caracterológicos como la responsabilidad y el respeto; pero también enseña valores esenciales de la democracia, como por ejemplo, la estimación del individuo, la autodeterminación, la igualdad de oportunidades y la libertad para la realización y la expresión propias” (Taba, 1977:96). La propuesta teórica no tiene eco en la operatividad institucional aunque los valores se asumen individualmente para lograr el control y sumisión.

Taba no lleva la enseñanza de valores humanos y cívicos a los currículos, pero como la escuela tiene la tarea de formar a los ciudadanos, determina que lo debe hacer a través del funcionamiento mismo de la dinámica institucional. Expresa que la “tarea de la educación es hacer consciente este proceso, volverlo racionalmente defendible y, en lo que concierne

al currículo, lograr que resulte eficaz” (Taba, 1977: 100). Lucha contra el conformismo y alienación pero su propuesta queda reducida a la adaptación e individualidad.

Estas ideas occidentales permean en diversos espacios geográficos y sus instituciones que ondean la bandera de la democracia. Siendo la escuela parte de esto, colabora en la formación de una ciudadanía controlada y por tanto pasiva e indiferente, luchando por el bienestar personal, fruto de la meritocracia y la desigualdad.

Aunque los objetivos educacionales han ido transformándose, siempre lo han hecho bajo la tutela del sistema político-económico que se adopta para su propia conservación. En el Informe Latinoamericano del ICCS 2009 se muestra como diferentes países preparan a sus jóvenes para la ciudadanía en el S XXI. Sus resultados indican un bajo conocimiento cívico y poca confianza en sus instituciones, por ello establecen una propuesta para la formación cívica y ciudadana con una gran carga de afectividad (Schulz, et al., 2011).

La propuesta es interesante, sin embargo débil ante la respuesta del mundo adulto que proporciona un sinfín de experiencias que hacen ver un espacio extraescolar diferente al que se enseña en la escuela; conformado por ciudadanos que pasaron en algún momento por ella y que no asumen el aprendizaje adquirido a favor de una sociedad justa y en paz.

La propuesta del ejercicio de un currículo crítico, “a pesar de sus objetivos educacionales explícitamente emancipadores y buscadores de conciencia social en sus alumnos oferta una didáctica discursiva, sustentada en conceptos más elaborados y críticamente seleccionados entre maestros y alumnos, pero conceptos al fin. En lo operativo introduce elementos interesantes hacia el diálogo crítico pero asume también postulados ideológicos que deben ser aprendidos por el alumno del mismo modo que los conceptos tradicionales (López, 2006:167).

Sin embargo es el que oferta mayor permisibilidad para pensar el contexto y las acciones para su mejora, porque “señala al alumno la forma en que los procesos sociales, políticos y económicos son distorsionados por la hegemonía y, en consecuencia, se compromete con el develamiento de estructuras de dominación, en procura de la transformación social” ... “El currículo crítico asume al estudiante como sujeto que presenta oposición, resistencias y contradicciones a las ideologías sociales, generando separaciones entre el contexto de formulación y el contexto de realización del currículo. Este tipo de currículo ofrece más posi-

bilidades para la formación ciudadana en los estudiantes, debido a que trabaja la formación contextualizada para la ciudadanía participativa, crítica y social” (Quiroz, 2011: 626).

Se podría pensar, que con él, se forma ciudadanía activa y participativa con niveles de conciencia para la participación en movimientos sociales universitarios que con seriedad y responsabilidad levantan la voz por una vida democrática y justa. Pero para la organización de contenidos de aprendizaje, es un currículo sin claridad en el planteamiento de objetivos educacionales en los planes y programas de estudio, porque no contiene una propuesta operativa.

Además, las instituciones escolarizadas diseñan currículos funcionales al sistema; es así como, en las IES, hoy por hoy, aceptan la propuesta educativa de la sociedad del conocimiento y otorgan a los universitarios un bien privado. Se logra que el estudiante se adscriba a un proyecto que quiera o pueda crear para sí, permite que oriente sus esfuerzos educativos el sentido que desee, siempre y cuando su fin sea competir y ganar lo más posible.

Desde esta lógica se dejan de lado conocimientos sobre la ciudadanía y esto conduce a un beneficio social precario y a su limitado ejercicio. Por tanto es común recurrir a las propuestas críticas que sustentan la impronta necesidad de una educación escolarizada que tenga relación con una formación ciudadana consciente, crítica y creativa.

Asunto demasiado difícil, desde una institución con operatividad de un currículo tradicional y con enfoque de competencia y además, que reproduce ideologías dominantes. Una institución que determina trabajar con un sujeto depositario de derechos promovidos por el Estado; de sujetos estoicos ante la necesidad la transformación social.

Convertirse en un sujeto participativo implica que, a partir de lo que los derechos le permiten, busque participar en ámbitos de reivindicación de su posición social, que va definiendo según su capacidad de gestión y también de autovaloración instrumental, para ser acordes con las demandas que quiere gestionar (Hopenhayn, 2001).

La universidad juega tensiones, ofrece autonomía pero controla a través de proyectos y programas que otorgan recursos para su funcionamiento. Se fundamenta en el punto de vista liberal de la sociedad, en donde el sujeto actúa de acuerdo con su conciencia, en donde puede elegir cómo actuar mejor, sobre la base de una práctica que implica valores utilitaristas, eficientes y eficaces para sobrevivir en la globalización.

Participación ciudadana y democracia

Ciudadanía y democracia son términos que implican a las instituciones de un Estado de derecho democrático y son objetos de distintas decisiones que derivan en diferentes consecuencias políticas y educativas para la sociedad. Son términos con historicidad (Horrach, 2009), la noción contemporánea de ciudadanía es bastante ambigua; puede identificarse dos vertientes: desde la perspectiva del uso de derechos, y desde la idea de conductas de participación social, es decir, como proceso activo de participación (Rodríguez, 2015).

De esta manera, se identifica que la ciudadanía no es solo cuestión de adquisición de derechos y obligaciones de los individuos frente al Estado, sino que constituye una cualidad moral distintiva de pertenecer a una comunidad política. Esta pertenencia requiere que el individuo actúe como ciudadano interesado en la “cosa” pública (Pérez, 1996: 35).

Interesarse en ello exige formación; la cual se adquiere en diversas instituciones, entre ellas las escolares; éstas se identifican como principal vehículo para formar al ciudadano. Las distintas teorías existentes explican que la escuela forma ciudadanos para reproducir el sistema o para transformarlo. Es un dilema que aún se analiza, se expone, se debate, pero se tiene miedo a las propuestas y con ello comprometerse a la acción, sobre todo ante voces que reclamen la acción para la transformación.

Sin embargo es interesante indagar sobre lo que los estudiantes hacen en política y lo que piensan de ella, lo que piensan de hechos injustos y que se tornan políticos. Otorgar significado a los significados que los hace alejarse e excluirse de los contingentes estudiantiles y sociales que gritan por la justicia.

Anthony Giddens (2000) considera que frente a los profundos efectos de la globalización en las vidas e identidades de los ciudadanos, la educación para la ciudadanía debe ocupar un lugar como tema prioritario en las agendas de las sociedades actuales. Pero en el currículo universitario no tiene lugar, se excluye y se extingue.

Para Horrach (2009: 2), hablar de ciudadanía implica hablar de democracia, son términos inseparables, activos, dinámicos y potenciales, se ponen en juego constantemente. La democracia tiene inestabilidad interna, fruto de pluralismos, es entonces cuando la participación ciudadana toma su papel protagónico. La democracia puede desaparecer si el ciudadano no toma su papel fuerte y activo consciente de lo que se juega en cada caso. Es el

ciudadano, en el uso de libertades y obligaciones el que permite que la democracia se mantenga y sea. Pero el ciudadano no nace demócrata, debe educarse como tal y para ello necesita una educación ética, una educación con valores que le forme el carácter (Arteta, 2008).

La democracia se presenta como un modelo ideal de convivencia jurídico, político-económico, social y cultural de vida que trata de sobrevivir en un contexto de amenazas globales, de conflictos armados, de crimen organizado, en un contexto de interés creciente por acumulación de riquezas en manos de pocos, degradación de atención a la salud, el no respeto a los derechos humanos, la corrupción.

Esto se fortalece porque según Ferrete (2008:90) el “S XX ha legado un ciudadano cliente. Desde muy temprana edad el infante es cliente a la hora del consumo, en el tiempo de ocio, como espectador y la mayoría de edad le lleva, además, a ser cliente político”. Y se pregunta ¿cómo educar para que el individuo deje de ser sólo cliente y se sienta también ciudadano con conciencia cívica? Estima que se requiere un modelo de ciudadanía activa, participativa, responsable, solidaria, crítica, creativa, global, empoderada tras todas las transformaciones en todos los niveles señalados. Una ciudadanía capaz de deliberar, decidir y participar ante cuestiones de justicia global. Y esto no será posible, sin una educación para la ciudadanía cosmopolita.

Metodología

Es un estudio cualitativo que recoge significados ante un hecho ocurrido desde cierto posicionamiento de observación y/o participación. Participa una muestra de 85 estudiantes LED en el 2016; se aplica un cuestionario estructurado de pregunta abierta para la recogida de datos que tributen significados y saberes acerca de procesos de participación ciudadana ante lo público e injusto.

Resultados y conclusiones

La muestra seleccionada se identifican en la UAPCH como universitarios “revoltosos” por promover la participación ciudadana universitaria ante lo público e injusto. Se logró identificar que expresa ideas y creencias contradictorias entre sí, logran construir un discurso crítico de lo público e injusto pero sin participación ciudadana activa y responsable.

En primer lugar identifican un contexto social no democrático y con ello, perciben la situación del país con enojo (38%), incertidumbre (22%), pesimismo (15%), miedo (13%), tristeza (12%). El problema más fuerte que enfrenta el país lo identifican con la corrupción (86%) y con la existencia de un sistema político (14%) que le da fortaleza.

El conocimiento que sostienen acerca de la responsabilidad de la desaparición de los 43 alumnos de la Normal Rural Ayotzinapa no es claro, para un 58% le corresponde al gobierno, el 20% responsabiliza al Estado y un 13% dice que es el gobierno Municipal. Para el 3% la responsabilidad recae en el Ejército y otro 3% a la PGR; el 3% restante responsabiliza al PRI como Partido político. La Información que poseen es extraída de conclusiones personales después de la información que se tiene de diversos medios.

El 96% expresa estar muy de acuerdo con las protestas que se llevan a cabo para la injusticia cometida contra los estudiantes. Opinan que su participación es importante ante la exigencia de injusticia; sin embargo solo un 7% dice ser actor participativo en marchas o distribuyendo información a través de volantes. La justificación para la no participación es variada: falta de tiempo (69%), no ha tenido la oportunidad de hacerlo (11%), por falta de información (8%), porque no hay organización (6%), es muy complicado (4%), otros (2%).

El 78% ha sido testigo de golpes políticos a la ciudadanía y de repuesta ciudadana fragmentada pero también evaporizada, por ello dicen no creen en las movilizaciones masivas como medio de lucha política para logros y defensa del ciudadano; expresan que “hay cosas más importantes que hacer”

El 100% se ha informado del mismo a través de las Redes Sociales, se divierte con ello y comparte la información. Así mismo, el 100% ha dado respuesta a la información cibernética con un “like”. Al 100% de ellos le complace, divierte y además comparte digitalmente los memes cibernéticos de la figura presidencial. Solo el 4% ha participado en marchas y bloqueos de casetas

Piensan que la UAPCH no hace presencia estudiantil en las marchas porque es una universidad al servicio del gobierno (51%). Creen que académicamente los limitan y controlan; el 43% de los estudiantes dicen que sus profesores les envían el mensaje que participar, da a la institución mala reputación, a la escuela no le conviene favorecer la participación estudiantil. Sus profesores evitan hablar de ello.

El 5% cree que entre estudiantado no hay conciencia política, pues solo se unen para faltar a clases; el resto no otorgó respuesta, se puede concluir que no se atreven a expresar si realmente hay o no hay conciencia política. Se evidencia en el cuestionario explicaciones por parte de los estudiantes donde se ve al otro, más no a uno mismo.

Para un 77%, no le agrada la suspensión de labores por la defensa de causas públicas e injustas, sin embargo cooperan al 100% para que ello se dé. Cuando así sucede se quedan en casa ayudando en las actividades domésticas (49%), atendiendo hijos (4%) o haciendo tareas (37%). Algunos expresan que cuando eso sucede desarrollan actividades de difusión de información (10%).

Un 89% considera que la escuela apoya en la formación para la participación ciudadana a través de contenidos curriculares en relación en dos o tres asignaturas del mapa curricular, promoviendo el conocimiento y análisis de la corriente crítica. Pero identifican al docente endeble, pues no desea ser visto como agente que moviliza insurrecciones estudiantiles. Por tal motivo disocian el discurso de contenido de aprendizajes en relación al acontecer externo a la institución. Fuera de las aulas, el 96% cree que la universidad no otorga espacios o estructuras para ejercitar la participación ciudadana. El imaginario social acerca de lo que es o significa la participación ciudadana:

- Acto de reflexión y libre expresión
- Es el involucramiento del ciudadano en la sociedad
- Significa actuar conforme a lo que se cree
- Procesos de información para la defensa de derechos
- Participar para lograr objetivos o beneficios
- Participar en toma de decisiones
- Exigir necesidades
- Aportar para lograr cambios
- Unirse ante un conflicto, acto de solidaridad
- Apoyo consiente y para lo injusto de las comunidades
- Colaboración ciudadana
- Protestar por las inconformidades y proponer para la mejora
- Como forma de elección en las decisiones del Estado

- Exigencia ciudadana
- Ser colaborativo con la mejora del país
- Manifestar opiniones
- Hacer algo bueno para el país
- Movimiento , de movilización y movimiento de ayuda para la defensa
- Voto no efectivo
- Participación para la estabilidad
- justicia
- Proceso que va tomado de la mano con la Democracia, donde el ciudadano debe ser tomado en cuenta, de manera colectiva
- Apoyo moral brindado a las personas que lo necesitan
- Apoyo total, información sincera

Ante esta variedad de ideas, se concluye que el estudiante no ha logrado sistematizar una idea clara sobre lo qué es y significa la participación ciudadana y *su* participación ciudadana. Vaguedad que lo aleja de los movimientos estudiantiles y sociales que los visualizan ajenos a su contexto de vida; la formación individualista hasta ahora recibida permanece fuerte, preocupa primordialmente el logro de una *buen*a calificación que facilite la obtención de título profesional para evitar ser parte del grupo de los excluidos escolarmente y ser parte de un grupo con prestigio social.

La figura de universitario es portador de una representación social relacionada al conocimiento y como el conocimiento es valorado, el universitario también lo es. Ante esta información la universidad discursa la democracia pero en realidad busca formar ciudadanos responsables para su país; aquí la UAEM cumple su cometido. Sin embargo los universitarios no surgen de la nada, hay condiciones que los hacen surgir, entre ellas, hay intereses, sospechas, adscripciones, rechazos, resistencias, oposiciones, querellas, acuerdos, pactos y oportunidades (Suárez, 2008) dentro y fuera de la institución; factores todos que influyen en los pensamientos y acciones y todo esto es causal de transformaciones de búsqueda y exigencias de aprendizajes útiles para la vida participativa y democrática.

Ibarra (2002, citado por Suárez) expresa la desigualdad de la profesionalización bajo la metáfora del edificio: en la planta alta están los elegidos, en la baja los resignados –trabaja-

dores con educación superior– En esta última priva la incertidumbre e incluso la ignorancia, en particular en temas sobre la participación ciudadana. Si entendemos por democracia la participación conjunta y directa del pueblo para decidir cuales actividades de crecimiento y desarrollo se van a llevar a cabo para beneficio de nuestro país, la realidad es increíble, no existe tal democracia, pues no les permiten a los ciudadanos aprender para participar en esas actividades y tomar decisiones. Se agrega además el desinterés por demandar la formación para la participación ciudadana y con ello fortalecerse para sumarse a otros colectivos universitarios en pro de la justicia y, de una vida social y democrática.

Referencias bibliográficas

- Arteta, Aurelio (2008). *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Alianza Editorial.
- García Cabrero B. y Alba Meraz A. (s/f). Afectividad y ciudadanía democrática: una reflexión sobre las bases filosófico-psicológicas de la formación cívica y ética en la escuela. En Vidales Delgado Ismael. *Formación Ciudadana. Una Mirada Plural*. Artículo presentado en Seminario “Género, juventud y ciudadanía en la educación superior. IX Curso Interinstitucional. UNAM del 14 de agosto al 27 de noviembre de 2015.
- Giddens, Anthony (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestros días*, Taurus, España, 2000.
- Hopenhayn, Martín. (2001, Abr.). Viejas y nuevas formas de la ciudadanía. *Revista de la CEPAL*, 73
- Horrach Miralles J. A. (1996). Sobre el concepto de ciudadanía. *Revista de Filosofía: Factotúm*. Núm. 6 consultada en <http://www.revistafactotum.com>
- Pérez Tapias José A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*, Anaya, España.
- Quiroz Posada, R. E. y Mesa Arango, A. (2011) Currículo crítico en la formación ciudadana *Educere*, vol. 15, núm. 52, septiembre-diciembre, 2011, pp. 621-628 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Rodríguez Roberto (2015). *La idea de universidad y la idea de ciudadanía*. Conferencia del 15 de septiembre. Seminario: Género, Juventud y Ciudadanía en la Educación Superior. IX Curso Interinstitucional, UNAM

Sin Embargo (14 de octubre de 2015). Los niños tampoco confían en el gobierno: ven a la corrupción y la inseguridad como amenazas.

Recuperado de <http://www.sinembargo.mx/14-10-2015/1518748>

Schulz W., Ainley J., Friedman T. y Lietz P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Asociación Internacional para la Evaluación del logro Educativo.

Suarez Zozaya, M. H. y Pérez Islas J.A. (2008). “ La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México... O de para qué forma la universidad pública a los jóvenes”. En: Suárez Zozaya M. H. y Pérez Islas J.A. (coords.) *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy*, UNAM, M.A. Porrúa, 2008. pp.13-77

Taba Hilda (1977). *La elaboración del currículo: teoría y práctica*. 3era. Edición, Ed. Troquel. Buenos Aires.

Aspectos teóricos de la inclusión educativa

Verónica García Rodríguez

Resumen

En este texto son abordados los principales fundamentos teóricos de la propuesta pedagógica de la inclusión educativa. Señalamos que, a pesar de ser un concepto polisémico y multifactorial, tiene un sustento teórico que orienta las acciones educativas de este movimiento. Los principales sustentos teóricos de la pedagogía inclusiva son: los derechos humanos fundamentales, la teoría de la educación democrática y la perspectiva del desarrollo humano y la calidad de vida. Las principales aportaciones de este texto están orientadas hacia el campo teórico de la pedagogía y de la práctica educativa en este tema.

Palabras clave: educación, inclusión, no discriminación

A pesar de las formulaciones teóricas desarrolladas sobre la inclusión educativa y de las reformas implementadas en los sistemas educativos, esta propuesta pedagógica no es un movimiento único y uniforme que se mueva en una sola dirección. Se trata más bien de un conjunto de diversas corrientes y orientaciones estrechamente relacionadas que se combinan con la especificidad de las distintas regiones en las cuales son llevadas a la práctica. El concepto de la *inclusión educativa* es polisémico, es decir, no existe un concepto unificado que valga para todos los contextos, ya que cada país presenta necesidades educativas específicas. No obstante, existe un común denominador que orienta esta propuesta pedagógica, a saber, *garantizar el derecho a una educación de calidad para todos*.

En este sentido, resulta prioritario centrarse en el estudio de los principales aspectos teóricos que fundamentan a la inclusión educativa, la cual “(...) se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común.”² El derecho a la educación, la educación democrática

² Véase Barrio de la Puente, J. L. (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos*. Revista Complutense de Educación. Vol. 20. Núm. 1.

tica y la perspectiva del desarrollo humano basado en la educación han sido utilizados como referentes teóricos para plantear las reformas organizativas e institucionales necesarias para alcanzar la inclusión educativa.

En la actualidad, el tema de la *inclusión educativa* está presente en la agenda de la mayor parte de los países desarrollados y de América Latina. Asimismo, existen discursos al respecto desde los ámbitos político, burocrático y académico. Esta distinción es importante porque la inclusión educativa puede convertirse en el discurso retórico de políticos y burócratas de la educación que intentan posicionarse favorablemente. Por ello, es necesario detenerse en el análisis y reflexión de los fundamentos teóricos de esta propuesta pedagógica, de tal manera que sea posible distinguir sus distintos enfoques y vincularla con los principales problemas que intenta resolver.

Ciertamente, existen varias orientaciones para realizar este análisis, las cuales responden a las distintas maneras de abordar el panorama educativo general y local. Asimismo, en las diferentes definiciones de la inclusión educativa influye el enfoque que se le dé y cómo es implementada. En este sentido, la definición académica desarrollada en el Reino Unido por Tony Booth y Mel Ainscow, presenta algunas variaciones en comparación con la definición que ha ofrecido la UNESCO o el Consorcio Universitario sobre la Educación Inclusiva (CUEI), en España. Sin embargo, cada una de estas definiciones tiene un punto de partida en común, a saber, la educación vista como un derecho fundamental para todos en un contexto democrático.

Tony Booth, define la *educación inclusiva* como “(...) un proceso de enfrentar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, mediante el aumento de participación en el aprendizaje de las distintas culturas y comunidades y reducir la exclusión en y desde la educación.”³ Por otro lado, la UNESCO, define la *inclusión* como un enfoque de desarrollo en el cual “(...) se trata de abordar las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con un enfoque especial hacia aquellos que son vulnerables a la marginación y exclusión.”⁴ Finalmente, el CUEI se apega a una definición en la cual es

³ Booth Tony. (1996). “Historias de la exclusión: la selección natural y artificial” en E. Blyth y J. Milner (eds.), *Exclusión desde la escuela: Inter-Professional Asuntos para la política y la práctica*, Londres: Routledge.

⁴ UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío, una visión conceptual de papel*. Documento Oficial. España. París.

reconocido el hecho de que se trata de un proceso que tiene como objetivo aumentar la participación de todos los estudiantes en el currículum y la comunidad escolar. La educación inclusiva busca poner en marcha procesos para aumentar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes y la reducción de su posible exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades en las que se insertan sus respectivos centros escolares. En términos generales, se trata de un proceso en la búsqueda de disminuir la exclusión educativa y social.

Como podemos advertir, estas definiciones tienen mucho parecido, en realidad sólo están matizadas por la redacción. No son definiciones contrapuestas, ya que el punto central de todas ellas es la idea de garantizar el derecho de todos a una educación de calidad. En México, el tema de la educación inclusiva es muy reciente. Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), han sido impulsados una serie de programas para hacer efectiva la integración de niñas y niños con discapacidad y niñas y niños indígenas, en las escuelas regulares. Sin embargo, la *inclusión educativa* como eje rector y transversal de las políticas educativas es de reciente incorporación en el marco jurídico nacional.

En el texto *Inclusión, diversidad y no discriminación en la educación. Los retos de América Latina*,⁵ José Luis Gutiérrez Espíndola, señala que la inclusión es un tema realmente necesario para nuestro país porque la sociedad mexicana es altamente discriminatoria. En este texto, el autor plantea el problema que representan las prácticas discriminatorias en el sistema educativo de los países latinoamericanos y, a su vez, expone los principales retos que la educación inclusiva impone a la región de América Latina, incluido México. Este texto es relevante porque establece claramente la relación que existe entre la inclusión y la disminución de la discriminación. Para Gutiérrez Espíndola el fomento de la inclusión en la escuela es una pieza clave para disminuir la discriminación y desigualdad que existe en la sociedad mexicana.

Por otra parte, en los estudios realizados en el Reino Unido y en el CUEI, la propuesta de la educación inclusiva es analizada desde la perspectiva de la exclusión social. El punto de partida es que la exclusión social va en sentido contrario a la dignidad, la igualdad y los

⁵ Gutiérrez Espíndola, J. L. (2008). "Inclusión, diversidad y no discriminación en la educación. Los retos de América Latina" en *Atención a la discriminación en Iberoamérica*. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México. D. F. 77-100 pp.

derechos fundamentales de las personas. En este sentido, la *exclusión social* tiene que ver con la limitación en el ejercicio de los derechos fundamentales de las personas, la ausencia de participación igualitaria en la sociedad y con la falta de acceso a los bienes básicos y redes de bienestar social. En la escuela también ocurren prácticas excluyentes que, en gran medida, son el reflejo de lo que ocurre en el ámbito social. En general, todas las reflexiones sobre la *inclusión* están orientada sobre cómo la educación puede contribuir a restituir los lazos sociales y disminuir la discriminación en las sociedades democráticas del siglo XXI. En este contexto, la *inclusión* supone el

(...) desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección, ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación.⁶

De acuerdo con lo anterior, la educación inclusiva destaca la importancia de responder a la pregunta sobre si los procesos educativos en la actualidad están contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas o, por el contrario, refuerzan la reproducción de la exclusión social y el aumento de la injusticia social. Si bien es cierto que la educación contribuye a aumentar el acceso de las personas a las oportunidades sociales y a que los individuos puedan insertarse productivamente en la sociedad, también es cierto que un mínimo de equidad social es necesario para garantizar la democratización en el acceso al conocimiento y la permanencia en la escuela.

Como hemos visto, a pesar de la variación conceptual la propuesta de la educación inclusiva tiene un eje rector, a saber, el reconocimiento del derecho a la educación de calidad para contribuir en la conformación de sociedades más justas, equitativas y democráticas. Asimismo,

⁶ Blanco Guijarro, R. (2008). “Marco conceptual sobre la educación inclusiva”. Documento preparado para la Conferencia Internacional de Educación *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ginebra. pág. 5

como veremos enseguida, la propuesta pedagógica de la inclusión educativa recupera aspectos centrales de la teoría de la educación democrática y de la perspectiva del desarrollo humano.

La teoría de la educación democrática y la inclusión

Como ya lo mencionamos anteriormente, la educación inclusiva es una propuesta educativa orientada a garantizar el derecho a la educación de todos, la cual surge en un complicado contexto democrático globalizante y en las discusiones sobre la calidad de vida que éstas ofrecen a sus miembros. Por una parte, en las democracias contemporáneas el tema de la educación cívica y ética ha ocupado un lugar central en la formación de la ciudadanía. Las sociedades democráticas requieren un modelo de educación que contribuya a su sostenimiento y reproducción. En este sentido, las sociedades democráticas contemporáneas no descansan únicamente en una lista de derechos y procedimientos institucionales para elegir gobernantes, sino que su funcionamiento depende también de “(...) las cualidades y actitudes de sus miembros: sentimientos de identidad, tolerancia, participación, responsabilidad y de su adhesión y compromiso con el sistema político. Es decir, las sociedades democráticas requieren ciudadanos “(...) comprometidos con su comunidad y con el interés colectivo y no simplemente como titulares derechos y clientes acreedores a determinadas prestaciones.”⁷ Así, la educación democrática ha sido una necesidad para la consecución de estos objetivos.

La educación democrática tuvo su auge en las dos últimas décadas del siglo XX entre los países desarrollados, principalmente. Las cuestiones centrales sobre el papel de la educación en este contexto giran en torno a la respuesta que debe dar la educación para canalizar el pluralismo y la creciente multiculturalidad presentes en las sociedades democráticas del siglo XXI.⁸ La propuesta pedagógica de la inclusión educativa es una extensión de estos planteamientos de la educación democrática.

⁷ Véase Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Colección Acceso al Saber. Serie de Filosofía. Valladolid.

⁸ Para ampliar información sobre esta idea véase Bolívar Botía, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Colección Crítica y Fundamentos. Editorial GRAÓ. Barcelona., López Zamarripa, N. (2005). *Educación política, ciudadanía y democracia*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. D. F.

Ahora bien, una de las principales exponentes de la teoría de la educación democrática es Amy Guttmann quien, en 1987, publica su teoría de la educación democrática. En su teoría promueve la importancia de desarrollar y fomentar las capacidades deliberativas en los ciudadanos para asegurarles el circuito de derechos y oportunidades básicas, así como los medios para obtener justicia. Para ella, el tema de la educación de los ciudadanos en la democracia es fundamental, ya que son ellos quienes determinan, a través de su participación, aspectos referentes al gobierno, la legislación y la educación de los futuros ciudadanos. En este sentido, la educación es, para Guttmann, un ideal político y educativo a la vez pues, por un lado, ser un ciudadano democrático implica participar en el arte de gobernar y, por otro lado, el ideal de la educación democrática consiste en ser gobernado para luego participar en el gobierno. De acuerdo con Guttmann, la educación no sólo facilita el escenario en el que se desarrollan políticas democráticas, sino que desempeña un papel central en este proceso ya que, a mayor educación en los ciudadanos, más amplias posibilidades de participación efectiva en la esfera pública.⁹

La teoría de la educación democrática de Guttmann está apoyada en la teoría política de la democracia representativa deliberativa, ya que considera que esta forma de gobierno puede habilitarse y reforzarse por medio de la educación. En este sentido, la democracia deliberativa pone de manifiesto la importancia de impulsar la educación para desarrollar dos aspectos en los miembros que la componen, a saber, a) la capacidad de deliberación desde la infancia, como una medida para preparar ciudadanos libres e iguales y b) la formación de los niños y niñas en los valores democráticos. Por ello, uno de los objetivos que debe perseguir la educación básica, referente a la formación ciudadana, es promover las capacidades deliberativas, la autonomía moral y los valores propios de la democracia.¹⁰ Es importante que la enseñanza de la deliberación esté considerada desde la educación primaria porque no

⁹ Guttmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós. Barcelona. 13-16 pp.

¹⁰ En España ha sido ampliamente difundida la perspectiva de la educación en valores para el fortalecimiento de la democracia. Esta perspectiva, en sus inicios, influyó de manera importante en los estudios realizados en México (dos últimas décadas del siglo XX), sobre la necesidad de educar en y para la democracia. Para ampliar información véase Puig Rovira J. M., Martínez Martín M. (1999). *Educación moral y democracia*. Paidós. Barcelona., Martínez Martín, Miquel. *Educación, valores y democracia*, Revista de Educación. Universitat de Barcelona. Barcelona. Núm. extraordinario. 2011

sólo es una habilidad, sino que se trata de desarrollar la capacidad de leer y escribir, calcular y desarrollar pensamiento crítico, tener nociones de los contextos y entender y apreciar los puntos de vista de otras personas.

El desarrollo humano y la inclusión

Por otra parte, el planteamiento de la inclusión educativa está relacionado con la perspectiva del desarrollo humano y la calidad de vida de las personas. Este aspecto teórico de la inclusión educativa puede abordarse desde los argumentos de Amartya Sen en torno al vínculo que establece entre el desarrollo humano y la libertad, y la importancia que le imprime a la educación para la consecución de la agencia humana. En su texto *Desarrollo y Libertad*, Sen expone sus argumentos en torno al desarrollo humano basado en las libertades fundamentales de los individuos.¹¹ Sostiene que sin libertades y derechos es poco probable que exista el desarrollo humano. Se trata de una visión del desarrollo que se aleja, en cierta medida, de los criterios de la renta y de los grados de industrialización de las sociedades. No es que para Sen estos criterios hayan dejado de tener importancia, sólo que considera que centrar la mirada únicamente en estos dos criterios reduce la comprensión del desarrollo, así como la forma y los medios de fomentarlo.

El desarrollo basado en las libertades permite evaluar a las sociedades en función de la eliminación de restricciones a la libertad. Considera que la efectiva garantía de las libertades individuales implica la coordinación de una serie de instituciones sociales. Es decir, no basta con que las libertades y derechos fundamentales de los individuos estén plasmados en documentos jurídicos para garantizar su cumplimiento, sino que se requiere una serie de condiciones estructurales y factuales que las garanticen efectivamente.

Ahora bien, la propuesta pedagógica de la inclusión educativa recupera el tema del desarrollo humano porque parte del supuesto de que la educación, en general, contribuye significativamente en los procesos del desarrollo individual y social de las personas. Es decir, a mayor grado de educación se presentan más y mejores oportunidades individuales y sociales de desarrollo para las personas. La falta escolarizada de educación provoca que las

¹¹ Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta. México D. F.

personas tengan limitadas aspiraciones personales, reducidas posibilidades de participar de las oportunidades económicas y sociales, un ejercicio limitado de sus derechos como ciudadanos y, en consecuencia, una ínfima calidad de vida.

Por otro lado, el término *calidad de vida* se ha convertido en un elemento importante de las reformas y propuestas pedagógicas del siglo XX, principalmente la integración y la inclusión, porque han dejado de orientarse hacia los sistemas educativos únicamente para considerar a los alumnos con sus necesidades y particularidades. En la propuesta de la educación inclusiva no basta con implementar reformas a los sistemas por sí mismos, sino reformar los sistemas en función de las necesidades de la diversidad de alumnos presentes en el aula para ampliar sus posibilidades de desarrollo personal y social. En sentido amplio, la calidad de vida incluye en una serie de dimensiones, a saber, el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, el bienestar material, el desarrollo personal, el bienestar físico, la autodeterminación, la inclusión social y el ejercicio de los derechos. Los sistemas educativos inclusivos parten del supuesto de que la educación es un derecho fundamental para todos y dirige sus acciones educativas a aumentar los niveles de la calidad de vida de las personas desde la formación básica.

Conclusión

La inclusión educativa es una propuesta pedagógica que surge, principalmente, en el Reino Unido y España con el objetivo de ofrecer respuestas a las principales problemáticas que enfrentan los sistemas educativos en las sociedades democráticas del siglo XXI. Los crecientes procesos de globalización, apertura y democratización en las sociedades contemporáneas han generado, al mismo tiempo, altos índices de exclusión. Esta paradoja ha sido objeto de estudio y análisis interdisciplinario desde el ámbito académico, apuntando a la educación como uno de los factores más importantes para reducir la exclusión social. Sin embargo, estos estudios han encontrado que, en la mayoría de los sistemas educativos en estas sociedades, se produce y reproduce también la exclusión. Por tal motivo, ha sido prioritario revisar los sistemas educativos desde la perspectiva de inclusión educativa para comenzar a implementar los cambios necesarios y avanzar en otra dirección. En este sentido, el movimiento pedagógico de la inclusión ha tenido como principal cometido implementar acciones desde

la escuela para reducir o aminorar los altos índices de exclusión que se registran en estas sociedades.

Desde sus inicios, el movimiento de la inclusión educativa se ha movido en diferentes direcciones, ya que cada sistema educativo tiene sus propias necesidades y formas particulares de exclusión hacia determinados grupos de población. En México, por ejemplo, ha sido reconocido a nivel constitucional el término *discriminación* para abordar la problemática de los grupos de población en situación de vulnerabilidad, y sus políticas educativas están orientadas en este sentido. No obstante, la inclusión educativa cuenta con un sustento teórico referencial que le ha permitido alcanzar cierta unificación en cuanto a los objetivos que persigue. Los principales fundamentos teóricos de la inclusión educativa han sido: los derechos humanos y fundamentales, la teoría de la educación democrática, la perspectiva del desarrollo humano y la calidad de vida. Este señalamiento también ha sido útil para establecer la diferencia conceptual que existe entre la *inclusión educativa* (nivel jurídico normativo) y la *educación inclusiva* (nivel de la praxis educativa).

El desarrollo y avance de la inclusión educativa no ha sido fácil y, por lo general, ocurre de manera gradual, pues cada sociedad presenta diferentes contextos socio políticos y económicos; estos factores también son de vital importancia para este movimiento pedagógico. No podemos esperar que ocurran cambios de un día para otro; se requiere de cambios graduales, de recuperar experiencias y aplicar los mecanismos necesarios en los sistemas educativos de tal manera que su estructura llegue a ser incluyente. Siendo así, la educación sí puede ser ese elemento esencial que nos marque el camino hacia una sociedad más justa, incluyente y democrática.

Referencias bibliográficas

- Barrio de la Puente, J. L. (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos*. Revista Complutense de Educación. Vol. 20. Núm. 1.
- Blanco Guijarro, R. (2008). “Marco conceptual sobre la educación inclusiva”. Documento preparado para la Conferencia Internacional de Educación *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ginebra. pág. 5

- Bolívar Botía, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Colección Crítica y Fundamentos. Editorial GRAÓ. Barcelona.
- Booth Tony. (1996). "Historias de la exclusión: la selección natural y artificial" en E. Blyth y J. Milner (eds.), *Exclusión desde la escuela: Inter-Professional Asuntos para la política y la práctica*, Londres: Routledge.
- Gutiérrez Espíndola, J. L. (2008). "Inclusión, diversidad y no discriminación en la educación. Los retos de América Latina" en *Atención a la discriminación en Iberoamérica*. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México. D. F. 77-100 pp.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós. Barcelona. 13-16 pp.
- López Zamarripa, N. (2005). *Educación política, ciudadanía y democracia*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. D. F.
- Martínez Martín, Miquel. *Educación, valores y democracia*. Revista de Educación. Universitat de Barcelona. Barcelona. Núm. extraordinario. 2011
- Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Colección Acceso al Saber. Serie de Filosofía. Valladolid.
- Puig Rovira J. M., Martínez Martín M. (1999). *Educación moral y democracia*. Paidós. Barcelona.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta. México D. F.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío, una visión conceptual de papel*. Documento Oficial. España. París.

Experiencias en la escuela primaria Rural Federal Juan Escutia de la colonia niños héroes de Sahuayo Michoacán

*Eduardo Villanueva
María Guadalupe Contreras Rodríguez*

Resumen

La educación multigrado se caracteriza por los factores que se presentan dentro del aula, y por la zona en la que estas instituciones generalmente se encuentran, esta educación multigrado habitualmente se brinda dentro del sector rural debe de estar orientada hacia cada uno de los niños mediante sus vivencias, hábitos y costumbres, todos los docentes que laboran dentro de estas deben de estar totalmente capacitados para brindar dentro del aula una educación de calidad, y así los alumnos no tengan ningún tipo de problemáticas en su desarrollo educativo, se considera necesario que el docente conozca el contexto en el que se encuentra la institución para que de tal manera adapte los contenidos hacia el entorno rural que se realizaran a la hora de trabajar dentro del aula, todos los trabajos que el docente debe de adecuar sus planeaciones y la manera en que trabajara con sus alumnos a cada una de las necesidades y particularidades que los alumnos presenten, para que de tal manera el trabajo que se realice y se cumplan los objetivos, también es muy necesario que el docente realice actividades colectivas para que los alumnos desarrollen un ambiente más sano y se pueda trabajar de manera colaborativa.

Palabras clave: Educación, multigrado, sociedad, desigualdad e inclusión.

En el municipio de Sahuayo Michoacán como en muchos otros, existen diversos centros institucionales que brindan educación hacia personas que se encuentran en zonas muy marginadas y que carecen de recursos económicos, como los que son las escuelas de gobierno, pero también existen escuelas en las que lamentablemente no se les da un cuidado personalizado o una atención personalizada a los alumnos, ya que esto conlleva a pegar fuertemente en su calidad educativa y en el desarrollo personal del alumno, estas instituciones son llamadas escuelas multigrado, estas escuelas se definen como centros en los que se les

brinda a más de un grupo de alumnos una educación dentro de una misma aula y por un mismo profesor, estas escuelas fueron creadas debido a un proyecto de EMI para brindar a los alumnos un buen desarrollo tanto personal como social y de tal manera desarrollen sus capacidades intelectuales.

Las ventajas que estas instituciones ofrecen, (al menos en teoría); son muy buenas ya que se crearon con la intención de que los estudiantes tenga un ambiente de trabajo y convivencia grupal más hegemónico ya que las estrategias de colaboración que se utilizan en estas para que el niño lleve una buena comunicación con sus compañeros son muy buenas y de mucha utilidad para el docente siempre y cuando él las tenga bien estructuradas, en la institución en la que nosotros realizamos nuestro diagnostico tiene ciertos espacios para que los alumnos tengan un buen proceso de enseñanza, cuentan con aulas que están totalmente equipadas para que el alumno trabaje dentro de ellas, baños de hombres y mujeres un patio muy grande, también cuentan con materiales didácticos justamente clasificados para cada una de las materias que se ven en los grados que atiende el profesor, aunque así como tiene cosas que pueden ser de gran utilidad, no se llevan a cabo de manera oportuna.

También hay algunos espacios que realmente son muy inadaptados para la institución, como lo es el tener un salón de madera y lamina en el cual los alumnos trabajan, y un canal de aguas negras que se encuentra a un costado de la entrada trasera de la institución, el cual en épocas de lluvia se desborda ocasionando que la institución se inunde y haya suspensión de clases para los alumnos perjudicándolos en el llevar a cabo las clases como se tiene planeado.

Definición de las escuelas multigrado

Las escuelas multigrado se caracterizan principalmente por atender a grupos vulnerables, dentro de los grupos vulnerables podemos encontrar a los rezagados sociales, a hijos de migrantes indígenas y demás personas en las cuales tienen fuertes problemáticas entorno a sus niveles económicos y no pueden tener una vida digna ya que el sueldo que reciben es muy mal pagado y no les alcanza para todo. (Vargas, 2000)

En Sahuayo Michoacán se encuentra una institución que está ubicada en una colonia llamada la ciudad perdida, en esta institución se atienden a tres grupos los cuales están divididos por dos grados hay cuatro profesores y la directora que laboran en esta institución

se encarga de estar atendiendo a dos grupos los demás docentes se encargan de primero y segundo otro tercero y cuarto y otro que es la directora que atiende a quinto y sexto esta institución que es multigrado, ya que los profesores son quienes se encargan de atender a los alumnos en sus diferentes niveles educativos.

Las características en general son, que los alumnos cuentan con bajos recursos económicos, sus padres tienen un bajo nivel de interés educativo entorno a la preparación de sus hijos ya que no están al tanto de los trabajos escolares que se realizan en la institución, y no tienen los suficientes recursos para llevarlos a otra institución que sea mejor a esta ya que la mayoría de los padres de familia trabajan en el campo y reciben un sueldo muy bajo, nosotros en el grupo que trabajamos que fue de los dos grados nos topamos con muchas vivencias que se podrían llamar el currículo oculto.

Efectivamente; los estudiantes asisten a la escuela sin haber tomado ningún tipo de alimento al salir de su casa, ya que a la hora de recreo uno de los estudiantes nos dijo que tenía demasiada hambre y que no tenía dinero para comprar el desayuno que la misma institución les vende, cada día siendo que los alumnos la mayoría de las veces son mandados sin dinero por sus padres nosotros tuvimos que cooperarnos para comprarle al niño su desayuno para que no se quedara sin comer nada por la mañana, también nos percatamos de que el vocabulario que los alumnos de esta escuela maneja es muy fuera de lo común, las palabras que utilizan son muy vulgares y corrientes ya que la manera en la que se expresan algunas de las veces es de decirse maldiciones entre compañeros como las que son baboso, idiota, menso, pendejo, hijo de puta etc. o faltarse al respeto diciéndose sobre nombres como gorda, vaca, caballo, animal, o palabras como bato, compa etc.

Dentro de la institución el profesor a cargo del grupo no trabaja con valores para con sus alumnos como los que son el que se lleve un ambiente de respeto, de tolerancia de reciprocidad, ya que el mismo presenta actos que no van dentro de la institución, porque los alumnos nos platicaron que los pone a darse cachetadas frente al grupo si es que un hombre le pega a una mujer o sucesivamente, inclusive el con una regla les pone mano dura, la falta de valores es muy notoria ya que el forma parte del círculo de irrespetuosidad de los alumnos llamándolos por apodos que los mismos niños se han inculcado, tal es el caso de un niño que le dicen vallo él lo llama tal cual sus compañeros le dicen sabiendo que el niño tiene su propio

nombre, cuando nosotros comenzábamos a trabajar nuestras actividades con ellos querían seguir con la misma dinámica ya que se me acercó uno de los alumnos y me dijo que por que tenía tantos granos en la cara, la respuesta que se le dio al niño fue que en la etapa de la adolescencia las espinillas salían porque estábamos entrando en un momento en el que nuestras neuronas están madurando la respuesta fue buena, formal para que el niño pudiera comprenderla y de tal manera no se volviera a presentar este acto, y así fue el niño al día siguiente me dijo que cuando el creciera quería tener granitos como yo y ya no se siguió dando este suceso.

La educación que el docente está brindando dentro del salón de clases es muy deficiente, ya que no se cuenta por parte del profesor con la suficiente responsabilidad y atención por impartir sus clases, el docente no tiene ni la mínima intención de que se lleve a cabo dentro del salón de clases una educación de calidad ya que la institución cuenta con el material didáctico necesario para que esta se lleve de manera factible y tenga buenos resultados, el material didáctico que se tiene en la institución está por demás.

Nosotros al comenzar a realizar nuestras observaciones nos dimos cuenta de que una estrategia para crear en los alumnos interés por asistir a clases era el elaborar material didáctico que pudiera enriquecer los saberes y conocimientos de cada uno de los alumnos ya que pensábamos que era el origen de la problemática que se estaba presentando en los resultados tan bajos de su educación, el material didáctico es una herramienta con la cual el docente puede crear muchas estrategias para que el alumno pueda y tenga interés por aprender, y no teníamos en cuenta que el docente también tiene demasiado que ver en estos aspectos que están perjudicando al proceso de desarrollo de cada uno de los alumnos.

En uno de nuestros días de practica después de que se trabajó con material por la mañana regresando de recreo los alumnos tenían un comportamiento muy imperativo y se les preguntó qué pasaba y un niño nos contestó que estaban gustosos de trabajar así con material diferente al que ya el maestro les había enseñado porque nunca los ponía a realizar actividades de esa manera, con material didáctico, nos dijeron que casi siempre era pura teoría fue algo que nos llamó demasiado la atención ya que el docente tiene demasiado material dentro del aula, para poder trabajar y complementar las clases de los estudiantes y estas a su vez sean un poco más dinámicas para sus alumnos.

Es considerable que se tome en cuenta que un material didáctico generalmente debe

de ser adecuado a cada una de las actividades que se pretenden realizar en las diversas materias, este material debe de ser llamativo para que el alumno que es el que lo va a utilizar no tenga ningún disgusto por el o ningún inconveniente, debe de ser también colorido para que llame la atención de los alumnos y despierte más interés sobre él, todo material didáctico debe tener un objetivo y instrucciones que sean comprensibles para los alumnos dependiendo el grado y el tema en el que se vaya a usar. (Orozco, 2012)



Foto 1. Material didáctico llamativo.

Fue muy sorprendente para nosotros percatarnos que no solo en el aula existe material didáctico que no se está usando y que se encuentra en buenas condiciones aunque muy sucio, sino que el material existe en toda la institución, hay una gran cantidad de material didáctico y no se preocupan los docentes por usarlo como estrategia de integración y desarrollo personal de los alumnos esto impacta fuertemente en el modo de relacionarse con el maestro y también tiene impacto en los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos y en la calidad educativa.

Al momento de que nosotros empezamos a trabajar en el aula nos dimos cuenta de que tres alumnos dos de cuarto llamados Francisco y Julissa y una de tercero llamada Areli tenían poco interés en lo absoluto por participar o pasar al frente al pizarrón llevando se a

cabo cada una de las actividades que teníamos en nuestra planeación logramos que estos alumnos tuviesen un notorio cambio demasiado satisfactorio para nosotros y para ellos que las siguientes clases al momento de que se les preguntaba algo o se les pasaba al frente pasaban sin ningún inconveniente.

Una de las actividades que utilizamos para darnos cuenta que era lo que les estaba sucediendo fue el que les anotamos a cada uno de los niños una operación y ellos tenían que pasar al pizarrón a resolverla estos tres alumnos ese día no querían pasar ya que les daba vergüenza que el trabajo no les saliera correcto, un alumno era de tercero y los otros alumnos del grado de cuarto mediante lo que ya se había trabajado en clases, antes de que terminara el día los pusimos en el patio a jugar y mediante el juego se les iba preguntando algo sobre lo visto en clases, esto se realizó todos los días que estuvimos ahí practicando con ellos como actividad de retroalimentación, que para ellos fue algo muy diferente y muy bueno porque nos decían que cada que terminaran las clases querían salir a realizar actividades fuera del salón, cuando regresamos al salón los pusimos a que anotaran unas cuentas (operaciones matemáticas) que se iban a llevar de tarea y a que investigaran que era llevar que era una oración simple y una oración compleja.



Foto 2. Actividades de colaboración.

Las actividades de retroalimentación nosotros las improvisamos ya que no estaban en nuestra planeación para que el niño tuviera un desarrollo más bueno y más lúdico con cada actividad.

Estos tres alumnos nos demostraron que el miedo estaba en el pasar al frente ya que si se equivocaban para ellos era muy vergonzoso por que sus compañeros les decían cosas, nosotros les dijimos que así como ellos pasaban al frente cada un integrante de los dos grados podría pasar en cualquier momento y que si se equivocaban nadie debería de burlarse ni echarle carilla, porque nadie es perfecto y que ninguno nacía sabiendo del todo, que el equivocarse no estaba mal ya que todos en algún momento pasamos por eso.

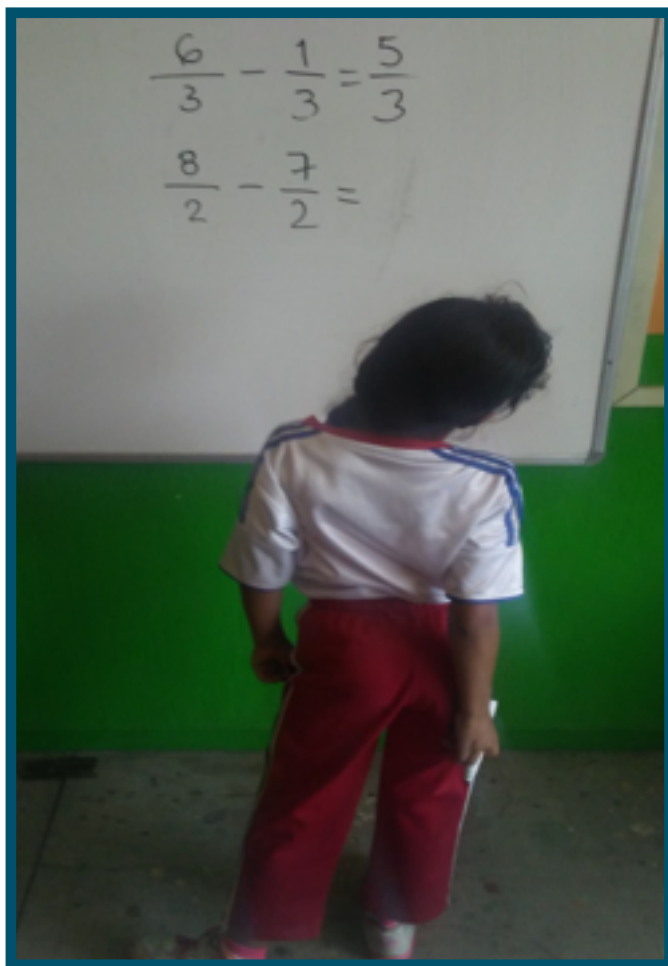


Foto 3. Participación de los alumnos.

También pudimos notar por parte del maestro un gran desinterés por estar dentro del salón de clases observando cómo es que nosotros estábamos laborando con nuestras actividades con su grupo ya que la mayoría de los días que nosotros trabajamos ahí se salía del aula sin avisarnos ni nada cosa que no le interesaba.

Al final de las actividades les dijimos a los alumnos que estábamos orgullosos de ellos que les agradecíamos mucho la manera en que trabajaron con nosotros y que, que era lo que más les había gustado eh interesado de todo nuestro trabajo y nos contestaron que el trabajar con nuevos materiales y nuevas actividades como las que eran elaboradas de madera, también les preguntamos qué era lo que habían aprendido y una niña de las que trabajo del grupo de cuarto y que fue de las que no querían pasar al frente nos contestó que el no tener miedo de pasar al pizarrón y a hacer divisiones o alguna otra actividad que el maestro le pusiera.

Después uno de los niños de tercero contesto que había aprendido a sumar y a multiplicar, y la niña que tenía inconveniente nos dijo que le había gustado mucho conocer nuevas actividades para trabajar y pues con eso dimos por concluidas nuestras prácticas y se acercó el maestro y nos dijo que nuestro trabajo había sido excelente que la manera en que habíamos trabajado era muy buena que estaba muy contento porque les habíamos realizado actividades a sus alumnos con nuevos materiales para ellos que él veía como una gran necesidad el elaborar para trabajar con sus alumnos, y que nadamas una observación mínima nos hacía, que fue el que debemos tener un poco más de autoridad frente al grupo, pues le dimos las gracias, y a cada uno de los alumnos un premio por su gran desempeño y cambios notorios en su trabajo, después de que terminamos los alumnos nos dijeron que si ya no íbamos a ir y le dijimos que no y nos contestaron que les gustaría más trabajar con nosotros que ni con su maestro, pues por segunda vez les dimos las gracias y los dejamos salir a su casa.

Las clases no son en la institución como deben de llevarse o como se están planteadas en el calendario escolar ya que los maestros suspenden labores cada que se les presenta un compromiso fuera de la institución y las clases no se desarrollan o no se abordan como deberían abordarse, nosotros consideramos que el trabajo que se debe de desarrollar dentro de esta escuela debe primeramente ser comprometido con la calidad educativa, llevando a cabo cada uno de los procesos que vienen marcados en los planes de estudio con los que la primaria trabaja.

Consideramos muy importante que los docentes busquen estrategias de acercamiento para cada uno de los niños que presentan problemáticas como el desinterés o la poca participación, ya sea con materiales didácticos o con actividades que sean de agrado para los niños y que no les hagan las clases tan teóricas, realmente lo que no se ve es el gran nivel de suspensión de clases que se genera dentro de esta institución, ya que nos pudimos dar cuenta de ellos a la hora de realizar nuestra práctica.

Si el docente fuera un poco más responsable y tuviese un poquito más de compromiso con su trabajo en la planificación de sus clases y mostrara un nivel más alto de autoridad para con los alumnos, siendo respetuoso y tratara con educación a los alumnos disminuiríamos los índices de violencia que se tienen en la institución, ya que la escuela se encuentra ubicada en un lugar en una colonia en la cual se presentan los niveles de violencia de manera muy fuertes y que son una problemática que afecta fuertemente a la comunidad perteneciente, también consideramos conveniente el crear actividades en las cuales los alumnos gasten todas sus energías como el ponerlos en el patio a jugar de manera que lo que se presentó en clase o se vio en cada uno de los temas se retroalimente y de tal manera se puedan disminuir los índices de violencia dentro de la institución y en la comunidad.



Foto 4. Actividades de retroalimentación

Conclusión

La educación de las escuelas multigrado tiene grandes problemas ya que el profesor no es una persona comprometida con su trabajo y no esta actualizado ya que no trabaja como debe de ser, no está comprometido por que no le importa el trabajo que realiza dentro del salón de clases ya que se pudo notar en el desinterés que tuvo por estar presente a la hora de que nosotros estuvimos realizando nuestras prácticas, no está actualizado por que no aborda como deberían de los planes de trabajo y por qué tiene gran variedad de material didáctico para desarrollar actividades en las materias y no lo utiliza y se percibe de manera inapropiada, el docente debe de crear conciencia de que el problema no del todo es por parte de los alumnos sino que también él está afectando demasiado a sus alumnos en su desarrollo por no tener interés por hacer algo como el crear estrategias para que sus alumnos puedan integrarse dentro del salón y así los estudiantes tengan una educación de calidad.

Referencias bibliográficas

- Orozco, A. M. (30 de 10 de 2012). *El material didactico para la construccion de aprendizajes significativos*. Obtenido de el material didactico para la construccion de aprendizajes significativos: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElMaterialDidacticoParaLaConstruccionDeAprendizaje-5123813.pdf
- Vargas, t. (26 de 04 de 2000). *Escuelas multigrado ¿Como funcionan? reflexion a partir de la experiencia evaluativa de el proyecto de escuelas multigrado innovadas*. Obtenido de escuelas multigrado ¿Como funcionan? reflexion a partir de la experiencia evaluativa de el proyecto de escuelas multigrado innovadas: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>

Propuesta interdisciplinaria para prevenir los comportamientos violentos en estudiantes de 3° de la escuela José Ma. Morelos

Jesús Pérez Ibarra
María del Refugio Ramírez Fernández

Resumen

La violencia escolar es un fenómeno complejo multifactorial, que requiere de acciones acordes al contexto desde la prevención, disminución y erradicación de la misma; el presente escrito analiza el problema de violencia escolar presentada en la Escuela Primaria: José Ma. Morelos de Sahuayo, tomando como instrumento metodológico la etnografía para recuperar el diagnóstico de los estudiantes de tercer grado de primaria, a partir de las condiciones de educabilidad, Se identifican los factores que están incidiendo en los comportamientos violentos de los estudiantes. A partir de los cuales se diseñó la intervención educativa tomando como método la teoría de la comprensión presentada por Edgar Morin (2001), contenida en la obra: “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.” Se aplicó, se dio seguimiento y se evaluó.

Palabras clave: violencia escolar, contexto, condiciones de educabilidad, metodología etnográfica, teoría de la comprensión.

Planteamiento del problema

La Escuela José Ma. Morelos es una institución ubicada en la ciudad de Sahuayo, Michoacán; dentro del trabajo de campo realizado, se detectó que los grupos que, actualmente cursan el 3° de primaria presentaron una alta incidencia respecto a sus comportamientos violentos; debido a que constantemente, se golpeaban entre sí y empleaban un lenguaje ofensivo en sus expresiones para dirigirse entre sus compañeros, gritaban durante las clases para hacerse notar dentro del salón de clases y obtener la atención de sus profesores; reincidían en la violencia física y verbal durante el receso. La presente investigación comenzó en agosto de 2015, cuando los estudiantes cursaban el 2° de primaria; se dio el seguimiento a estos grupos, para que ahora que cursan el 3°, se realice la intervención educativa.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los factores que propician; que los estudiantes presenten comportamientos violentos y cómo prevenirlos? La población, objetivo de la presente intervención son los estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria José Ma. Morelos de Sahuayo, Michoacán.

Condiciones de educabilidad materiales y no materiales

Dentro del diagnóstico que se ha hecho de los estudiantes, se pudo caracterizar a los estudiantes, en base a las condiciones de educabilidad óptimas propuestas por Navarro (2013) citado por Ramírez, (2016) que divide estas condiciones en materiales e inmateriales:

En las **condiciones materiales** se encuentran:¹²

Condición económica

Los estudiantes, son de una clase social baja y clase media. Las actividades laborales que desempeñan sus padres son:

Obreros: Diecisiete punto siete por ciento; el cuarenta y seis punto seis por ciento Practican algún oficio; solamente el dos punto dos por ciento son profesionistas, el veintiséis punto seis por ciento son amas de casa y el seis punto seis por ciento son trabajadoras domésticas. El salario promedio de los padres de familia es mil doscientos pesos a la semana.

Condición alimentaria y nutricional

En lo referente al componente afectivo, la relación entre emociones y alimentación no es simple: los estados emocionales y de ánimo pueden influir en la conducta alimentaria, y a su vez la alimentación puede modificar las emociones y estados de ánimo Gibson, (2006) citado por Peña Fernández, E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). En este sentido, los estudiantes se alimentan de golosinas, dulces, tacos que venden en la escuela; aunque un tres por ciento ni desayuna en su casa, ni en la escuela, lo cual los sitúa en una alta condición de vulnerabilidad.

¹² La descripción de las condiciones, tanto materiales como no materiales, están sustentadas en los instrumentos metodológicos del diario de campo, la entrevista a profundidad y la observación participante que constituyen el diagnóstico.

Condición de vivienda

Un ochenta y dos por ciento de los estudiantes mencionan que viven con sus dos padres en casa; el dos por ciento no están separados, pero no viven en su casa por motivos laborales (generalmente porque el padre ha tenido que emigrar a Estados Unidos para obtener mayores ingresos económicos) y el quince por ciento se encuentran separados. Situación que pone en riesgo a los niños en consecuencia a que, la población en cuestión, debido a su formación cultural y religiosa, tiende a etiquetar, rechazar, incluso, discriminar a las familias que se encuentran en estas situaciones y, por otro lado, los padres separados tienden a formar una nueva familia y a descuidar a los hijos del primer matrimonio.

Veinte por ciento de los estudiantes mencionan que viven en casa de sus abuelitos, el cuarenta y cinco por ciento viven en casas que sus papás están rentando, el otro treinta y cinco por ciento no sabe si vive en casa propia o si sus papás están rentando.

Condición de vestido

Los estudiantes que llevan su uniforme sucio, en su mayoría, también adolecen de higiene personal, lo cual va formando su personalidad al aislamiento.

En los casos analizados, se presenta la violencia de la siguiente manera: primeramente se etiqueta a los estudiantes que tienen su uniforme sucio o que huelen mal. Posteriormente se les excluye y se invita a los demás a que los excluyan también. Finalmente se les agrede verbalmente, incluso se les ponen apodos que no les agradan. Es decir, en un solo factor, el de la higiene, se incurre en la violencia escolar, primeramente, de modo simbólico (mediante la etiquetación) y posteriormente a un plano verbal, psicológico y, en muchos casos físico.

En las **condiciones inmateriales** se presentan:

Condición social

En este apartado, se describen las relaciones que se establecen entre los padres de familia y sus hijos; posteriormente, se detallan las relaciones existentes entre los diferentes actores que conviven diariamente en la Institución Educativa:

Condición de la relación padres de familia con sus hijos: comprensión, reconocimiento, aceptación relación afectiva, motivación, tiempo de calidad

Es evidente que los estudiantes están conviviendo con la violencia de manera habitual, la van asimilando como una realidad que forma parte de sus vidas, como algo que simplemente se da y que es normal y tenderá a reproducir la cultura dominante en la cual se encuentra inmerso. Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1996).

Se presenta la ausencia de los padres de familia en la formación de sus hijos, esta ausencia se debe fundamentalmente a la necesidad de incorporarse al mundo laboral por parte de la madre y el padre de familia para solventar las necesidades materiales de su familia, dejando de lado otros aspectos esenciales en la formación del estudiante, entre ellas, la formación de límites, el respeto a reglas, la identificación de tiempos, espacios, lugares y personas.

Un profesor menciona:

“La relación que llevan los estudiantes con sus papás se ha visto influenciada por el cambio económico-cultural, donde tanto el padre como la madre salen a trabajar, esto hace que la relación con los niños se vaya deteriorando y cada vez se aleja más, a veces por la cuestión económica o por el cansancio se alejan de los niños, uno por conseguir el dinero para comer y la otra cuando regresan a casa, regresan bien cansados, entonces no, ni ganas ni tiempo de estar con los niños, pues eso repercute directamente en la comunicación”. Diario de Campo (2016)

La población en cuestión se encuentra en una constante relación con la violencia dentro del sistema familiar, los datos obtenidos en las entrevistas a profundidad, realizadas a los estudiantes, revela que el ochenta por ciento de los estudiantes están siendo golpeados por sus papás, es decir, los padres de familia, ven en el maltrato físico una solución para mejorar el comportamiento de sus hijos, y a las problemáticas o situaciones de conflicto que se presentan en la cotidianidad, sin explorar otras alternativas. Se mencionan, a continuación, algunos de los testimonios compartidos por los estudiantes (se han cambiado sus nombres, por motivo de la confidencialidad de los entrevistados), donde expresan la convivencia cotidiana con la violencia:

“Rosario” menciona: “Cuando se enojan conmigo, me ponen en un cuarto oscuro, tenemos un sótano y ahí me ponen cuando a veces no obedezco, me dejan media hora

y me gusta estar ahí, porque hay muchas cosas, ponemos nuestros recuerdos”

“Ximena” dice: “Me chingan con un cinto”

“Álvaro” responde: “Me pegan con el cinto, me castigan y, a parte, me pegan con un alambre de la luz y con la chancla”.

“Juanito” afirma: “Me pegan con la mano, me quieren aventar una bota o con el cinto o con un cable de la luz... y también con una ramita... y me dan patadas, me jalan de las orejas y de los pelos”

“Octavio” comenta: “Me pegan o me regañan o me llaman la atención, y me pegan con un palo o con el cinto o con un zapato o me avientan la chancla voladora ñiaaan”

“Sofía” dice: “Me pegan a veces con una chancleta o con un cinturón”.

(Diario de campo 2016)

Estas acciones violentas se convierten en parte de la cotidianidad de los estudiantes debido a que el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias Luckmann, T., & Berger, P. L. (1968). De manera que cada una de las experiencias que viva durante esta etapa, marcarán hondamente al sujeto y su personalidad.

En los otros tres casos, se evidencian los castigos de tipo físico, es importante resaltar los “instrumentos” con los que los padres de familia están ejerciendo la violencia en sus hijos, cintos, alambres de la luz, chanclas, botas y ramas. Dentro de la teoría de Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1996), la de la reproducción de la violencia, se puede inferir que los padres de familia, también fueron víctimas de actos violentos similares.

Relaciones que se establecen entre los diversos actores que conviven en la Escuela José Ma. Morelos.

- a) **Relación profesores – estudiantes.** El profesorado ve en los estudiantes a personas que se deben de enseñar, que necesitan ser educadas; mediante la observación participante, se percibe que los profesores están ocupados en el rendimiento académico de los estudiantes, se expresan interesados en la mejora de la conducta de los estu-

diantes, pero no han llevado a cabo estrategias que propicien que la conducta de los estudiantes, especialmente los más problemáticos, mejore.

- b) Relación estudiantes – estudiantes.** Entre los estudiantes se presenta la Violencia interpersonal la cual es un comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona, que es juzgado inadecuado socialmente, incluso penado por la ley. Torres Ma. (2017) Este tipo de violencia, se presenta de manera más intensa y constante durante el tiempo del recreo, donde los estudiantes se encuentran fuera de la supervisión de los profesores.
- c) Relación profesores – directivos.** La relación de los docentes con los directivos, tiene varias aristas, algunos profesores manifiestan un trato cercano, incluso de camaradería con los directivos de la institución, mientras que otros solamente tienen algún contacto con ellos cuando existe un evento académico, administrativo o algo relacionado con la conducta de los estudiantes
- d) Relación profesores – encargado de aseo y mantenimiento.** Esta relación es poco recurrente, los profesores llevan una relación esporádica con el encargado de mantenimiento.
- e) Relación encargado de mantenimiento – directivos.** El encargado de mantenimiento lleva a cabo su labor, algunas veces, el director le solicita al conserje que dé el toque para que termine el receso o para la salida de clases.
- f) Relación profesores – padres de familia.** Los profesores platican de manera constante con los padres de familia, principalmente, cuando los estudiantes presentan algún retroceso académico o conductual; los profesores no dejan salir al estudiante, hasta que alguno de los padres de familia llegue por él. Algunos padres de familia también asisten a la escuela para hablar con los profesores, generalmente con un tono de voz alto y demandante.

Condición educativa

La inasistencia a las clases, ha generado que los estudiantes se encuentren en una situación de indefensión y abandono, debido a que, sus padres están trabajando y los profesores se encuentran en las marchas y protestas (en caso que sí asistan a los mítines convocados por

la CNTE) de manera que los estudiantes se quedan solos en sus casas, sin una actividad por realizar. Esto provoca que los estudiantes no desarrollen las habilidades, valores, actitudes, aptitudes, destrezas y conocimientos que son requeridos para su nivel académico.

Condición de atención psicológica

La Escuela José Ma. Morelos no cuenta con una persona encargada del área de atención psicológica. Si los estudiantes o sus familiares acceden a este tipo de servicio, lo tienen que hacer de forma privada, es decir, costearlo los gastos de manera personal o acudiendo a las instalaciones del DIF Municipal o en los CEDECOS (Centros de Desarrollo Comunitarios) donde también se ofrece atención psicológica a las personas que acuden a estos centros.

Condición recreativa

Los estudiantes y sus familias acuden a los espacios de esparcimiento públicos, juegan fútbol en los parques municipales, juegan videojuegos y ven la televisión. Solamente el 3% de los estudiantes menciona pasar tiempo dibujando o haciendo alguna actividad de carácter artístico- cultural.

Condición de atención médica

La mayor parte de la población de Sahuayo, Michoacán recibe atención médica en el Hospital General Regional, mismo que recibe a personas que cuentan con el “Seguro Popular”.¹³ Deben llegar muy temprano para que les toque una ficha que les garantice la atención médica, a pesar de eso, es recurrente que las personas que llegaron a las 4:30 a.m. salgan del Hospital alrededor de la 12:00 p.m. Muchas personas optan por la automedicación, van a las farmacias de la ciudad y pueden acceder a antibióticos con mucha facilidad.

Creencias

Las familias de la mayoría de los estudiantes profesan la religión católica, aunque también

¹³ El principal objetivo del **seguro popular** es proteger a toda la población que no cuente ya con un **seguro social de gastos médicos**, buscando de este modo que todos los integrantes de las familias afiliadas al **seguro popular** tengan acceso a los servicios de salud, médicos, hospitalarios, farmacéuticos y quirúrgicos.

se presentan los casos de estudiantes que han sido adoctrinados en alguna otra relacionada con el cristianismo o la ausencia de una religión propiamente establecida.

Por lo tanto, se encontró que los factores que inciden en los comportamientos violentos son:

1. El factor económico, en el cual no se incidió.
2. Afectividad de los estudiantes.
3. Influencia de la televisión y los videojuegos.
4. Falta de comunicación en la familia.
5. Maltrato en la familia.
6. Relación docente- estudiante.
7. Relación estudiante – estudiante.
8. La violencia generalizada que vive la sociedad.

Intervención educativa

Objetivo General: Generar la comprensión de sí mismo y los demás para prevenir y disminuir los comportamientos violentos que se reproduce en el ámbito escolar entre los estudiantes de tercer grado de la Escuela José Ma. Morelos de Sahuayo, Michoacán.

La fundamentación teórica y metodológica de la intervención se sustenta en la teoría de la comprensión de Morin, Edgar (2001), contenida en la obra: *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.”*

Se pretende formar un **sujeto** capaz de entablar sanas relaciones con sus compañeros, que comprenda quién es, cuáles son las características que lo hacen ser lo que es, con una sana auto-estima y que se perciba a sí mismo como un agente de cambio social.

Las **habilidades** que se pretenden desarrollar son: saber expresarse, se comunica de manera efectiva con los demás, desarrolla relaciones sociales sanas.

Los **conocimientos** por su parte son: autoconocimiento (identifica sus cualidades, dimensiones corporales, autoestima), conocimiento del otro (identifica las cualidades de los demás, el tipo de relaciones que está entablando con los otros, identifica a los integrantes de su familia), conocen su dignidad y la importancia que tienen por el hecho de ser personas;

identificación de la respiración como un elemento que propicia la tranquilidad en el cuerpo humano. Comprensión de lo diferente y del diferente como un elemento que facilita y enriquece las relaciones interpersonales. Conocimiento de las emociones y sentimientos.

Los **valores** son: comprensión, empatía, justicia, gratitud, respeto, tolerancia, dignidad y solidaridad.

Las **actitudes** son: mantiene relaciones equilibradas con los compañeros, es propositivo consigo mismo y los demás para fomentar la sana convivencia; utiliza el diálogo como medio para solucionar problemas y comprender a los demás.

Rol docente. Es un acompañante, un facilitador del conocimiento, también será un aprendiz que aprenderá junto a sus estudiantes y de sus estudiantes, propiciará el diálogo como elemento central de la comprensión.

Rol del estudiante. El estudiante empleará el diálogo como herramienta para la solución de conflictos, identificará y expresará sus sentimientos, trabajará en equipos colaborativos, conviviendo de forma pacífica, pondrá al servicio de los demás sus cualidades personales.

Resultados

1. La violencia estructural que estamos padeciendo tiene una gran influencia en los estudiantes, de manera que éstos, como menciona Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1996), reproducen la violencia.
2. La educación es un proceso y no un producto; los estudiantes desarrollaron la habilidad de expresar sus sentimientos, identificaron sus cualidades, aprendieron que todos somos diferentes y que el hecho de ser diferente no es un motivo para señalar, etiquetar y excluir a los demás; utilizaron la respiración como una herramienta que les ayudará a controlar su impulsividad; sin embargo, los estudiantes continuaron empleando la agresividad ante situaciones que les provocan frustración o amenaza; ellos mismos afirman: -“Mis papás me dijeron que si alguien me hace algo, me lo chingue”- de la misma manera, los estudiantes siguen teniendo dificultada para expresar sus sentimientos, esto se debe a que los medios de comunicación, la educación; la cultura imperante en la sociedad,

la religión y las instituciones van creando en los seres humanos un concepto enajenado de sí mismo; las personas están inmersas en una lucha violenta entre lo que son y lo que desean ser; entre lo que tienen y lo que aspiran conseguir; esta violencia se incrementa cuando la persona se enfrenta al empobrecimiento económico; adolecen de las condiciones materiales y no materiales de educabilidad. Como se identificó, en el diagnóstico, los estudiantes pertenecen –en su mayoría- a la clase baja de la sociedad; lo cual incrementa la sensación de frustración debido a que los estudiantes y sus familias tienen que realizar un gran esfuerzo para “mantenerse” en un estrato económico y social “aceptable”; y, sin embargo, son etiquetados, excluidos e ignorados por una sociedad que solo los percibe como objetos; instrumentos cuyas funciones solo son el trabajo y la ciega obediencia; lo cual genera –dentro del sector bajo de la estructura económica- un sentimiento de venganza; que según Girard, R. (1995) tiende a producir mayor daño que la ofensa recibida, contribuyendo con ello a que la violencia siga reproduciéndose, como afirma Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1996).

3. Involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de los estudiantes resultó sumamente complejo, porque –la mayoría de ellos- no está al tanto de sus hijos, “los estudiantes se encuentran en una situación de abandono; los padres de familia piensan que todo es trabajo del profesor, pero el trabajo debe ser de los padres de familia, los profesores y los estudiantes” (Diario de campo 2017).
4. Los docentes reconocen la importancia de formar –en los estudiantes- una sana autoestima; los docentes comenzaron a desarrollar estrategias para desarrollar una sana autoestima en los estudiantes, sin embargo; los esfuerzos no son comunes ni consensuados; debido a la división interna de la plantilla docente y el temor producido por las Reformas educativas; “Las reformas tienen una clara orientación administrativa y no pedagógica” (Diario de Campo 2017).

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1996).

La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara

Fernández, E. P., & Martínez, L. M. R. (2015). Las Emociones y la Conducta

Alimentaria. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2182-2193.

Girard, R., González, J., & Vuillemain, M. (1995). La violencia y lo sagrado. Barcelona: Anagrama.

Luckmann, T., & Berger, P. L. (1968). *La construcción social de la realidad*.

Buenos Aires: Amorrortu.

Morin, E., & Girard, F. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

Barcelona: Paidós.

Ramírez Fernández, María del Refugio (2016), *Atención educativa a las mujeres reclusas*

de Sahuayo y Jiquilpan, Michoacán y a sus hijas e hijos. Tendencias y desafíos

en la innovación educativa: un debate abierto. Universidad Veracruzana.

Torres Ma. (2017), *Las violencias en el espacio escolar*. UNICEF

Geografías de diversos tipos de daño, en narraciones personales de niñez escolarizada

*Dulce María Piceno Jaime
Alejandra Chávez Diego
Adriana Barrera Luna*

Resumen

El estudio de los lugares propios de la infancia, nos brinda una visión de qué se hace y qué significado tiene cada espacio, sea privado o público, si existe o no una exclusividad de acciones en el que se esté desarrollando. “El interés de los estudios geográficos por la diversidad y la diferencia se debe principalmente al surgimiento, en los años ochenta, de las nuevas geografías culturales (sobre todo británicas) y al llamado «giro cultural» en geografía” (Ortiz, 2007, p. 198). Por lo tanto, en los últimos treinta y cinco años hay mayor apogeo en el área de interés sobre el estudio de infancias utilizando los marcos metodológicos de geografías de la infancia (*children's geographies*), con diversos autores (Baylina, Ortiz y Prats, 2006, 2008; Gracioli y Pezzato, 2014; Milstein, 2015; Ortiz, Prats y Baylina, 2012; Poveda, Morgade y González, 2012; Yarwood y Tyrrell, 2012). Es importante exponer qué son las geografías infantiles. “La geografía de la infancia estudia los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños; espacios donde ellos son excluidos o marginados, espacios, donde juegan, forman y construyen sus identidades” (Phillips, 2001, citado en Ortiz, 2007, p. 204). Es decir, el espacio geográfico visibiliza los lugares donde se desarrolla el niño o la niña y forma parte primordial del contexto donde ocurre el desarrollo psicológico y físico. Entendiendo que estos espacios socioculturales participan en la construcción de la identidad de cada niño y niña. Es por ello que el objetivo principal de la investigación que aquí se expone es identificar cuáles son los lugares socioculturales donde los niños y niñas narran sus acciones donde aparece el daño.

La investigación surge por la inquietud de reconocer los lugares materiales e inmateriales, donde los niños y niñas escriben sucesos que involucran acciones de (Ej. conductas violentas y/o agresivas). El daño se está considerando como “un conjunto de acciones valoradas, por personas concretas, sociocultural y contextualmente indeseables, que alteran

el bienestar, que pueden tener su origen de manera intencional o accidental y que pueden afectar a uno o varios” (Plascencia, 2015, pp. 15-16). La existencia de ciertas acciones puede estar encaminadas a dañar de forma intencional o accidental. Para el estudio del daño, aquí tomamos ocho tipos de daño: daño intencional a sí mismo, ecológico, simétrico, intencional unidireccional, de adulto a niño, animales no humanos, accidental y expectativas rotas (Plascencia, 2015, p. 130).

Los resultados presentados forman parte de la investigación general “Concepción de niñas y niños sobre el daño hacia animales no humanos y humanos” realizada en escuelas primarias del municipio de Pijijiapan, Chiapas.

Metodología

Debido a que la intención de la investigación es identificar espacios socioculturales donde los niños y niñas narran acciones de daño, se decidió la utilización del instrumento de índole narrativa, el diario personal escrito.

Participantes

Los niños y niñas que participaron en esta investigación ($n=111$) lo hicieron bajo consentimiento informado, y son estudiantes de tercero a sexto grado de educación primaria, en cuatro instituciones educativas del municipio de Pijijiapan, Chiapas. El intervalo de edad de los participantes se sitúa entre los 8 y los 12 años de edad ($M= 10.03$, $DE= 1.311$).

Instrumentos

Tomando como referencia a Plascencia (2015, p. 53), se utilizó la técnica de diario personal escrito en dos diferentes modalidades. Se les solicitaba su participación para redactar durante siete días, lo que les sucedió en su día, bajo una de las siguientes instrucciones:

Formato A: Escribe lo que pasó en tu día

Formato B: Escribe las cosas buenas y malas que le pasaron en tu día

Dichos instrumentos nos permitieron conocer desde la perspectiva de los niños y niñas como viven su día a día, creando un marco referencial del espacio geográfico y cultural del lugar donde habitan, así como el significado que le dan a éste. El total de diarios analizados fue de 111, donde 45 niñas y 20 niños redactaron en el formato A y 28 niñas y 18 niños en el B. La cantidad de días narrados en el formato A fue de uno a cuatro (10 participantes) y de cinco a siete días (55 participantes). Por su parte, en el formato B, la frecuencia fue de uno a cuatro días narrados (6 participantes) y de cinco a siete días narrados (40 participantes).

Procedimiento

Se solicitó la autorización con los supervisores escolares de la zona y del personal educativo en las instituciones donde se trabajó. Posterior al acceso a las instituciones, se solicitó el permiso de los padres o representantes legales de los infantes para dar autorización de trabajar los instrumentos para la investigación, a través de un consentimiento informado donde se explicaba las actividades a realizar, con énfasis hacia el respeto y confidencialidad que se le daría a la información proporcionada por niños y niñas.

Se entregaron los formatos de consentimiento informado y al día siguiente, se regresó a las instituciones para recopilar los permisos firmados y dar inicio con el diario personal. Se realizó una distribución por salón. A cada niño y niña que tenía la autorización de participar se le entregó el material para trabajar y se les indicó una de las instrucciones, haciendo énfasis en que el diario era de manera personal y que ninguna otra persona lo podía hacer. De igual manera, se comentó que sólo el grupo de investigación haría la lectura de los diarios. Dentro del aula cada uno de los niños y niñas narró lo sucedido el día anterior para que conocieran el trabajo que tendrían que realizar en los siguientes días. El material se dejó con niñas y niños, indicándoles que lo harían en casa y después de una semana, regresamos a las escuelas para recopilar los diarios. No se indicó a los participantes que narrarán daños o lugares.

Resultados

Los resultados que se presentan son preliminares. Primero se preparó la información para el análisis, registrando los diarios donde identificamos el sexo y edad del participante, el for-

mato en el que se narró y la frecuencia de los días que se redactó. Para el análisis, se realizó la lectura de cada uno de los diarios y para la extracción de las acciones se creó una matriz de análisis. Dicha matriz contribuye a determinar la acción de daño y el contexto físico y social donde ocurre. Por ello, se incluye la acción, el lugar donde se llevaba a cabo (definido o indefinido), si el relato lo hacían con alguien o es inespecífico y el número de identificación de diario.

Se identificaron 170 acciones de daño, redactadas por 40.5% de los participantes (n=111). Las acciones, agrupadas según el tipo de daño, fueron las siguientes: El daño Accidental obtuvo la mayor frecuencia, con 70 acciones mencionadas por 38.73% de participantes. El daño Unidireccional se presenta con 38 acciones reportadas por 24.32% de participantes, el daño de Adulto a niño 27 acciones presentadas en 15.31% de participantes, el daño Simétrico presenta 17 acciones de 8.10% de participantes, Expectativas rotas se presentan 18 acciones de 13.51% de participantes. Por último, el daño a Animales no humanos se presentan 2 acciones por 1.80% de participantes. Los daños Ecológico e Intencional no presentaron menciones.

Frecuencia de acciones de daño por lugar

El daño Accidental se presentó en los siguientes lugares (frecuencia entre paréntesis): indefinido (27), casa (18), escuela (9), calle (8), campo (5), mar (1), boda (1), rancho (1). El daño Unidireccional se presentó en: escuela (17), indefinido (9), casa (6), salón de clases (4), calle (1), campo (1), casa de los tíos (1). El daño de Adulto a niño en: casa (19), escuela (5), salón de clases (2), indefinido (1). El daño de Expectativas rotas se presentó: escuela (6), casa (6), indefinido (4), cine (1), Progreso (1). El daño Simétrico en: casa (13), indefinido (3), escuela (1). El daño a Animales no humanos se presentó: casa (1), casa del vecino (1).

Descripción del daño según los lugares donde se presenta

En el lugar Casa fueron 63 menciones de 32.4% de participantes, Indefinido 44 menciones de 27.02% de participantes, Escuela se mencionan 38 acciones de daño de 21.62% de participantes, Calle 9 menciones de 7.20% de participantes, Campo 4 menciones de 3.6% de participantes, Salón de clases 6 menciones de 3.6% de participantes, mientras que los

siguientes lugares tuvieron solamente una mención, por distintos participantes: Casa del vecino, Cine, Boda, Casa de los tíos, Mar, poblado Progreso y Rancho.

Conclusión

A partir de los datos obtenidos se localiza el espacio geográfico casa y escuela como aquellas con mayor frecuencia de daño. Los tipos de daño de mayor prevalencia en esos lugares son de adulto a niño, accidental y unidireccional; siendo el daño accidental, el de mayor frecuencia, lo que evidencia los peligros cotidianos a los que se enfrentan los niños y niñas. Llama la atención que sea la casa, más que los espacios públicos (calle, campo, mar), donde se narra con mayor frecuencia y donde ocurren diversos tipos de daños. Dichos resultados permiten dar pie al análisis y reflexión de los espacios públicos y privados, en cuanto a cuál espacio geográfico resulta ser de mayor peligro desde el narrador o narradora. Los resultados que aquí se presentan, no son generalizables, pero nos ayudan a entender los espacios que habitan niños y niñas, lo que hacen ahí y con quién lo hacen, incluidas las acciones de daño. Un aspecto relevante, es que no se mencionó ningún daño de tipo ecológico, daño que es más abstracto e impersonal, quizá por eso se deba su ausencia. De igual manera, el daño intencional hacia uno mismo no fue reportado espontáneamente en los diarios. El tercer sitio donde ocurren los daños, propiamente no es un lugar, sino que está indefinido, siendo así que el narrador o narradora describen un daño, pero sin localizarlo espacialmente en la narración. Pues, cuando los niños y niñas narran acciones no siempre las narran dónde ocurren espacialmente. Pero es interesante observar que en ocasiones hay ciertos sitios más proclives al daño, ya sea por el tiempo que los niños y niñas permanecen ahí, o porque el tipo de relaciones sociales que mantienen puede facilitar o limitar su presencia.

Como se había encontrado previamente (Plascencia, 2015), el formato B funciona mejor para arrojar mayor información respecto a la frecuencia de los daños, que el formato A.

Referencias bibliográficas

Baylina, M., Ortiz, A. y Prats, M. (2006). Geografía de la infancia: espacios de juego en ciudades medias de Cataluña. *Geographicalia*, (50), 5-26.

- Baylina, M., Ortiz, A. y Prats, M. (2008). Conexiones teóricas y metodológicas entre las geografías del género y la infancia. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 12(270), consultado en <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-41.htm> [28 de junio de 2017].
- Gracioli, F. R. y Pezzato, J. P. (2014). Aproximaciones entre Monteiro Lobato y la relación geografía-literatura infantil en la España de los años 1900. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 44(4), 87-106.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco*, (25), 193-211.
- Ortiz, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents D'Anàlisi Geogràfica*, (49), 197-216.
- Ortiz, A., Prats, M. y Baylina, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 16(400), consultado en <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-400.htm> [28 de junio de 2017].
- Poveda, D., Morgade, M. y González, J. (2012). Children at Home in Madrid. *ETNIA-E: Cuadernos de investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación del IMA/ FMEE*, (4), 1-15.
- Plascencia, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños*. Tesis doctoral inédita. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Yarwood, R. y Tyrrell, N. (2012). Why children's geographies? *Geography*, 97(3), 123-128.

Daño no intencional en niños y niñas de primaria

Martín Plascencia González

Dulce María Castro Orea

Ana Perla Pérez González

Resumen

En la presente investigación se estudió en niñas y niños la frecuencia y la percepción del daño no intencional, también conocido como daño accidental o accidentes. Según Longás, Longás y Riera (2013, p. 245) “el término accidentes se tiende a sustituir por otras expresiones como son daño no intencionado, lesión no intencionada o no intencional”. Pese a su visibilidad al dejar consecuencias en ocasiones irreparables físicas y/o psicológicas en la vida de niños y niñas interrumpiendo con ello su desarro integral; el daño no intencionado se ha normalizado en las escuelas, de tal manera que no se le da la atención adecuada, de hecho, el daño no intencionado del alumnado en la escuela implica riesgo para la salud y su seguridad (Longás, et al., 2013, p.243).

En ese mismo Tenor, Gómez, Orihuela y Orihuela (1995, p.621) comentan que “los accidentes según la Organización Mundial de la Salud (OMS) son un acontecimiento fortuito generalmente desgraciado o dañino, independientemente de la voluntad humana, provocados por una fuerza exterior que actúa rápidamente y que se manifiesta por la aparición de lesiones del cuerpo o de la mente” y Bernada et al. (2010, p. 225) dicen que “estas lesiones, secuelas y muertes se producen en su mayoría en niños previamente sanos, con todo el potencial de crecimiento y desarrollo que tiene para sí mismo y la sociedad”

Se han identificado una serie de factores socioeconómicos que se asocian al riesgo de sufrir lesiones Towner, et al. (2005, p. 10), comentan:

“factores económicos, como los ingresos familiares; factores sociales, como la educación materna; factores relacionados con la estructura familiar, como la crianza monoparental, la edad materna, el número de personas que hay en el hogar y el número de niños; factores relacionados con el alojamiento, como la propiedad

o el arrendamiento de la vivienda, el tipo de vivienda, el grado de ocupación y diversos factores referentes al vecindario”

Perea (2004) menciona que 57% de los accidentes infantiles se producen en los centros escolares. La mayor parte de los accidentes ocurren en el patio de la escuela, ya que este se ocupa para diversas actividades como festivales, área de educación física, juegos y para la hora del recreo. Además, para enfatizar aún más el daño producido por este tipo de lesiones, según datos de la Organización Mundial de la Salud, hay una estimación de que mueren en el mundo, un aproximado de 100 niños cada hora a causa de lesiones, y mencionan que el 90% no son intencionales (Bustos, Cabrales, Cerón y Naranjo, 2014, p. 69).

En la edad escolar (6-12 años), el niño es más propenso a sufrir algún tipo de lesión, caída, quemaduras debido a la influencia que el juego tiene en la infancia y la frecuencia en la que se practican deportes (Torres, Fonseca, Díaz, Del Campo y Roché, 2010), considerando, además, que la actividad lúdica ocupa gran tiempo en la vida infantil (Plascencia, 2015).

Por ello el conocer la forma en que los niños y niñas perciben el daño no intencional nos otorga un amplio panorama puesto que son ellos quienes se desenvuelven en la trama de la vida escolar. El objetivo general de la investigación es conocer la incidencia del daño no intencional de niños y niñas de cuatro escuelas diferentes a nivel primaria ubicadas en Pijijiapan, Chiapas; así como la percepción que tiene el niño y niña respecto a este tipo de daño. Para ello se utilizaron tres instrumentos: diario, cuestionario y entrevista.

Los resultados que se presentan a continuación son preliminares y pertenecen a un mismo trabajo de investigación más amplio: “Concepción de niñas y niños sobre el daño hacia animales no humanos y humanos”.

Instrumentos

Diario (dos formatos diferentes) el primero de ellos con la consigna “Escribe lo que te pasó en tu día”, el segundo “Escribe las cosas buenas y malas que te pasan en tu día” ambos diarios se redactaron en siete días. El cuestionario de escala tipo Likert dividido en dos partes en que se daba la instrucción de “En mi escuela los niños y las niñas... (y luego le se leían los

ítems). La primera parte, constituida por 21 ítems relacionados con el daño en la escuela (Ej. “pegan”, “empujan”), la segunda, constituida por 11 ítems relacionados con la convivencia escolar (Ej. “comparten”, “juegan”) y una tercera parte, constituida por 4 preguntas abiertas relacionadas con lo que le pasa al niño y a la niña en la escuela. La primera busca conocer si el niño es molestado, la segunda para describir la forma en la que es molestado, la tercera las cosas buenas que le suceden en la escuela y la cuarta las cosas malas que le suceden.

Para el reporte que se hace aquí, se tomaron los ítems: “pasan accidentes” de la primera parte, y las preguntas abiertas 3 “Escribe las cosas buenas que te pasan en la escuela” y 4 “Escribe las cosas malas que te pasan en la escuela”. Otro instrumento fue una guía de entrevista con 8 categorías de daño de los cuales analizamos solamente lo concerniente al daño accidental. Para la entrevista, se leía la situación de daño siguiente: “Víctor mueve su mochila y sin darse cuenta golpea a Ale”, y luego se preguntaba ¿qué opinas?, ¿qué sientes?, ¿te ha pasado algo similar?

Participantes

Los participantes, según la técnica utilizada, se describen a continuación: Diario: 111 participante de 3° a 6° de cuatro escuelas, 38 niños y 73 niñas. En la contestación de cuestionarios: 226 participantes de 3° a 6° de cuatro escuelas, 119 niñas y 107 niños, y finalmente, entrevista: 35 participantes de 3° y 4°, 18 niños y 17 niñas. Cabe recalcar que en esta ponencia sólo se analizan las entrevistas de dos escuelas.

Procedimiento

Luego de gestionar la aplicación en la supervisión de zona de las escuelas y con los directivos, se obtuvo consentimiento informado por padres, niños y niñas. Se hizo entrega de un diario en el salón de clases el cual fue redactado durante siete días por niños y niñas. Después se aplicó el cuestionario, también en el salón escolar, solicitando al profesor que estuviera ausente durante la aplicación. Al final se realizaron 36 entrevistas semiestructuradas en las cuales se les mostró a los niños y niñas, de forma escrita la palabra “dañar” en la que se les pidió dieran su significado, posteriormente se presentaron 8 situaciones de daño: ecológico, intencional unidireccional, simétrico, accidental, intencional hacia sí mismo, de

adulto a niño, expectativas rotas, hacia animales no humanos. El contexto en el que se realizaron las entrevistas en lugares exteriores de la escuela (patio, jardín) dado que no se cuentan con sitios especiales disponibles para hacer las entrevistas (ej. Cubículos, sala de maestros, etcétera). Una escuela es considerada rural y otra urbana (ciudad de 50, 000 habitante).

Resultados

Aunque se previó que la situación “Víctor mueve su mochila y sin darse cuenta golpea a Ale”, es una situación de un daño accidental, no todos los participantes lo consideraron así. Solamente 76.47% (13 niñas) y 55.55 % (10 niños) perciben el daño no intencional (accidente); 38.88 % (7 niños) y 17.64 % (3 niñas) consideran que el daño es intencional (no accidental).

En cuanto a la frecuencia de si les ha sucedido una situación similar de daño no intencional es de 38.88 % (7 niños) y 58.82 % (10 niñas).

En cuanto a las emociones que dicen sentir sobre la situación, mencionan que sienten tristeza, percibida en 11.11 % (2 niños) y 17.64 % (3 niñas) considerándolo daño no intencional; 22.22% (4 niños) perciben el daño intencional. El enojo fue percibido en 5.55% (1 niño) y 5.88 % (1 niña) de los que consideraron el daño no intencional y en 11.11 % (2 niños) de los que lo consideran como intencional. Asimismo, la angustia fue percibida en sólo una niña (5.88 %), y ella consideró que el daño de la historia fue intencional. Además, algunos no especificaron un tipo de emoción, pero sí expresaron al respecto. En este caso tenemos que 5.55% (1 niño) mencionó no sentir nada en el daño no intencional; y 11.76 % (2 niñas) mencionaron no sentir nada en el daño intencional. Así también, 11.76% (2 niñas) mencionaron sentir dolor causado por el golpe, en daño no intencional, y 5.88 % (1 niña) mencionó sentirse mal si el daño fuera intencional. Finalmente, 5.88 % (1 niña) mencionó sentirse bien si el daño fuera no intencional y la misma mencionó sentirse mal si el daño fuera intencional.

En la situación de la categoría de “Daño accidental” se preguntó a los niños y niñas ¿qué harías? Una niña mencionó que perdonaría a la persona que le causó daño no intencional, dos niños y tres niñas mencionaron decirle al director, profesor, mamá o conserje si el daño fuera no intencional, y tres 3 niños y 2 niñas harían lo mismo, si el daño fuera in-

tencional. Tres niños y cuatro niñas mencionaron disculparse si causaran un daño no intencional, y dos niños y una niña mencionaron decirle a la otra persona que fue un accidente.

En el cuestionario en la pregunta abierta “Escribe las cosas malas que te pasan en la escuela” 11.5 % (26 niños y niñas) mencionan espontáneamente caerse, 1.3 % (3 niños y niñas) lastimarse y 9.9 % (2 niños y niñas) lastimarse y caerse. En la frecuencia del ítem “Pasan accidentes” (n= 216) 90.7 % redactan accidentes; de los cuales 62.5 % reporto “a veces” (135 niños y niñas); 28.2 % (61 niños y niñas) reportan “siempre”. En la redacción de diarios el daño accidental obtuvo 70 acciones mencionadas por 38.73% de participantes.

Conclusión

Como se observa en esta investigación, los accidentes están presentes en la vida de niñas y niños. Dependiendo de la técnica de investigación, es la información que se encontró. Así, a través del cuestionario, se encontró en la redacción de diarios que 9 de cada 10 niños y niñas observó accidentes en su escuela, 65.7% niños y niñas percibe el daño no intencional como accidente y 27.7% niños percibe el daño no intencional como provocado.

Las lesiones y otros accidentes sufridos por niñas y niños es un tema preocupante (Maitra, 1997), puesto que el índice de mortalidad en niños y niñas en edad escolar es alarmante por lo que nuestra población infantil se encuentra proclive a sufrir lesiones físicas y psicológicas que irrumpen su desarrollo y posibilidad de alcanzar su máximo potencial.

El daño no intencional es un fenómeno con el que los niños y niñas se encuentran en la vida cotidiana llegando a considerar que se tiene poco o nulo control de las situaciones, es por ello la importancia de estudios más amplios para ver la epidemiología de accidentes en las escuelas primarias, y prestar atención a ellos por múltiples razones: 1) por el daño que causan y la morbilidad que supondría en casos extremos; 2) implementar estrategias para reducir los accidentes y prevenir cuando estos ocurran.

Referencias bibliográficas

Bernada, M., Assandri, E., Cuadro, M., Perdomo, Garcías V., Chamarro, L., Migdal, F., Gibara, C., Romero, S., y Pereyra, A. (2010). Accidentes en la infancia. Prevalencia,

características y morbilidad determinada por los accidentes en una población de Uruguay. *Rev Med Urug*, 26: 224-237.

Bustos, E., Cabrales R., Cerón, M., y Naranjo, M. (2014). Epidemiología de lesiones no intencionales en niños: revisión de estadísticas internacionales y nacionales. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México* (71), 69.

Gómez, M., Orihuela, J., y Orihuela, M. (1995). *Mortalidad por accidentes en la infancia: Una problemática actual*. *Rev Cubana Med Gen Integr* 1999; 15(6):621-25

Longás, M., Longás, J., y Riera, J. (2013) Daños no intencionados en la escuela. Estudio de su incidencia en escolares de Cataluña. *EDUCAR*, (50/2), 244.

Maitra, A. (1997). School accidents to children: time to act. *Journal of Accident & Emergency Medicine*, 14(4), 240-242.

Perea, R. (2004). La escuela como medio para la promoción y educación para la salud. En: Perea, R. (dir.). *Educación para la salud*. Madrid: Díaz de Santos, 103- 121.

Plascencia, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales*. (Tesis de doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Torres, M., Fonseca, C., Díaz, M., Del Campo, O., y Roché, R. (2010). Accidentes en la infancia: una problemática actual en pediatría. *MEDISAN 2010*, 14 (3): 368.

Towner E. et al. *Injuries in children aged 0-14 years and inequalities*. Londres, Health Development Agency, 2005. (http://www.nice.org.uk/niceMedia/pdf/injuries_in_children_inequalities.pdf, consultado el 22 de enero del 2008).

De la realidad compleja a la construcción del conocimiento educativo

Edición electrónica: 2018

El cuidado de la edición y el diseño estuvieron a cargo de

The Pillow Books