

Las fabulas, cuentos y otras narrativas como construcción social de la realidad. Un abordaje de las narrativas, desde la Pedagogía.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2011). *Las fabulas, cuentos y otras narrativas como construcción social de la realidad. Un abordaje de las narrativas, desde la Pedagogía*. Revista Al pié de la letra, 5 (8), 41-45.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/96>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/Q4d>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Al pie de *la* **LETRA**

Revista de la Escuela Normal de Tenancingo

Año 5

Núm. 8

Marzo de 2011

Formación docente en valores

Carmen Contreras Sombrerero
Julio Fernando Aldeco Paz

Epistemología y educación

María Eugenia Bermúdez Flores
Carmen Romano Rodríguez

El psicoanálisis: una máquina del tiempo

Luis Tamayo

El pedagogo, su objeto de estudio y su campo profesional: un asunto epistemológico

David René Thierry

La reflexión de la práctica en la formación inicial de los normalistas dentro del marco de la profesionalización docente

Alejandro Flores Bobadilla

Educar en la era planetaria

Germán Iván Martínez



DIRECTORIO

Lic. Enrique Peña Nieto
Gobernador Constitucional del
Estado de México

Ing. Alberto Curi Naime
Secretario de Educación

Act. Ernesto H. Monroy Yurrieta
Subsecretario de Educación Básica y Normal

Profr. José Regino López Acosta
Director General de Educación Normal y
Desarrollo Docente

Profr. José Luis Pérez Tovar
Jefe del Departamento de Educación Normal

Profr. Gabriel Cruz Malpica
Subdirector de Formación y Actualización Docente

ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO

Profr. Jorge Miranda Arce
Director

Mtra. Angélica Vargas Flores
Subdirectora Académica

Profr. A. José Luis Cervantes Centeno
Subdirector Administrativo

Profr. Armando Velázquez Sandoval
Jefe del Departamento de Promoción y Difusión Cultural

Prof. Germán Iván Martínez Gómez
Responsable del Área Editorial

Al pie de la LETRA

Germán Iván Martínez Gómez

Director

Consejo Técnico

Alberto Cruz Arriaga, Armando Velázquez Sandoval, Concepción Joughayerk Villarejo, Francisco Ayala Hernández, Guillermina Guadarrama Valdés, José Cruz Cruz, Jorge Miranda Arce, José Luis Cervantes Centeno, María Escolástica Solís Velásquez, Rosario Vargas Flores.

Consejo Editorial

José Cruz Cruz
Alfredo Navarro Magdalena
David René Thierry García

Juan Trejo Castro

Yván Augusto Simeón Pineda
Monasterio

Escuela Normal de Tenancingo (ENT)
Universidad del Valle de México (UVM)
Centro de Investigación y Docencia en
Humanidades del Estado de Morelos
(CIDHEM)
Universidad Autónoma de Estado de México
(UAEM)
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador (UPEL)

Ilustraciones:
Portada:

Miguel Aviléz III †
Miguel Aviléz III †

CONTENIDO

Pág.

Editorial	2
El pedagogo, su objeto de estudio y su campo profesional: un asunto epistemológico	4
<i>David René Thierry García</i>	
La reflexión de la práctica en la formación inicial de los normalistas dentro del marco de la profesionalización docente	9
<i>Alejandro Flores Bobadilla</i>	
Formación docente en valores	16
<i>Carmen Contreras Sombrerero</i> <i>Julio Fernando Aldeco Paz</i>	
Epistemología y educación	21
<i>María Eugenia Bermúdez Flores</i> <i>Carmen Romano Rodríguez</i>	
Letras caídas	25
<i>Victor Joaquín Rosales Chim</i>	
Ética de la inteligencia	26
<i>Laura Vargas Mendoza</i>	
Educación en la era planetaria	31
<i>Germán Iván Martínez</i>	
El psicoanálisis: una máquina del tiempo	35
<i>Luis Tamayo</i>	
Los valores universales de las sociedades del conocimiento en el efecto paliativo de la RIEMS	37
<i>Shirley Florencia de la Campa</i>	
Las fabulas, cuentos y otras narrativas como construcción social de la realidad. Un abordaje de las narrativas desde la Pedagogía	41
<i>Pablo Daniel Vain</i>	
La RIEB y los retos de la educación básica	46
<i>Mayra Aguirre Rodríguez</i>	

Al pie de la LETRA es una revista de la Escuela Normal de Tenancingo. Su periodicidad es semestral y su distribución gratuita.

El contenido de las colaboraciones son responsabilidad exclusiva de sus autores y no necesariamente refleja la opinión de la Institución. Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se cite la fuente.

Domicilio: Carretera al Dto. del Carmen s/n Tenancingo, México. C.P. 52400
Tel. y Fax. (01 714) 14 2 20 29.

E-mail: normal_12ten@yahoo.com.mx

EDITORIAL



La Escuela Normal de Tenancingo, a lo largo de las casi cuatro décadas de su vida institucional, ha realizado importantes esfuerzos por ampliar y mejorar la calidad de los servicios que ofrece a la sociedad. Entre ellos, aquellos orientados a fortalecer los programas de difusión y extensión de la cultura, han ocupado un lugar relevante ya que, por la naturaleza de su acción, constituyen un vehículo idóneo para articular los esfuerzos de la generación, aplicación y difusión del conocimiento en beneficio de la comunidad. Particularmente, la labor editorial cumple la importante misión de transmitir la cultura universal y difundir el quehacer de la educación superior a la sociedad. Por ello, la concebimos como un medio indispensable para que las Instituciones cumplan con sus fines y objetivos académicos y culturales; un medio para apoyar a la docencia y proyectar la imagen de la institución en la sociedad; un medio, también, para la difusión y divulgación de los resultados de la investigación humanística, científica, tecnológica y pedagógica y, desde luego, un instrumento para divulgar la cultura generada en su propia comunidad académica y en sus ámbitos de acción.

Por lo anterior, es un gusto poner en sus manos el número 8 de la Revista *Al pie de la LETRA* que, en esta ocasión, cuenta con la valiosa participación de docentes e investigadores de distintas Instituciones de Educación Superior del país. Estoy seguro que este tipo de esfuerzos fortalecen la cooperación y el intercambio académico, además de promover la reflexión pedagógica e incentivar el diálogo y el debate entre la comunidad normalista.

Profr. Jorge Miranda Arce
Director



El pedagogo, su objeto de estudio y su campo profesional: un asunto epistemológico

David René Thierry

[...] el aprender no se puede lograr a fuerza de regaños. Y sin embargo, en ocasiones uno tiene que alzar la voz mientras está enseñando. Hasta tiene que gritar y gritar, aun donde se trata de hacer aprender un asunto tan silencioso como es el pensar.

Martín Heidegger

Plantear que la identidad del pedagogo es una cuestión epistemológica provoca, sin duda, adentrarse a fondo en la naturaleza de la educación, el objeto de estudio de la Pedagogía, de los saberes pedagógicos y de la comunicación de dichos saberes. La educación es un acto humano intencional, sólo puede hablarse de educar cuando alguien tiene la intención de aprender y alguien tiene la intención de enseñar; y ambos interactúan, situación que desafortunadamente ocurre poco. Como objeto de estudio, la educación es un problema epistemológico que merece un abordaje riguroso, serio, por parte de la Pedagogía.¹

¹ Por una simplificación de estilo, en el texto se utilizan los colectivos pedagogo, educando y educador, sin distinción alguna de género. Los términos *pedagogo*, *educando* y *educador* hacen

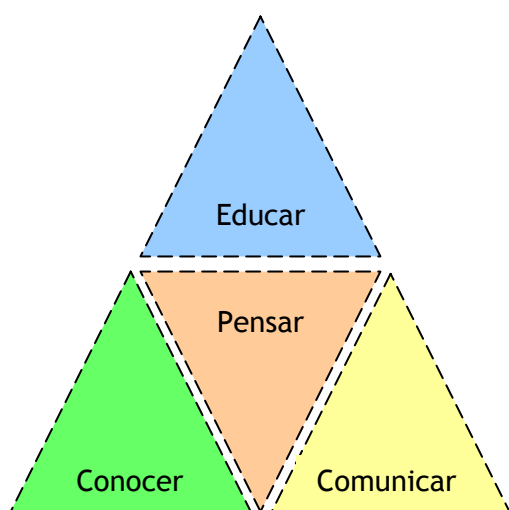
Además de ser un objeto de conocimiento por investigar, también es un proceso de conocimiento y un resultado por explicar. *Educar* y *conocer* son dos de los lados de una pirámide triangular que se completa con *comunicar* y que se asienta en la esencia misma del ser humano: el *pensar*. Así, comunicar, conocer, educar y pensar forman lazos inseparables (véase la figura 1).

El proceso educativo —cuyos componentes ahora en el siglo XXI son el aprendizaje significativo, la enseñanza efectiva, la indagación, la generación y aplicación del conocimiento y la evaluación integral— es a la vez un proceso de comunicación, en el cual los elementos de la comunicación juegan un papel importante: emisor, receptor, mensaje, canal, código, contexto, retroalimentación. Al tiempo que el discurso pedagógico se analiza en tres niveles: semántico, sintáctico y pragmático.

alusión tanto a las mujeres como a los hombres. La expresión *pedagogo* hace referencia de manera general, a cualquier persona que, formalmente o no, dedique su vida al estudio de la educación. Algunos pedagogos cuentan con una cédula para ejercer la profesión, pero no se dedican a estudiar a la educación sino a replicar a otros pedagogos. Asimismo *Pedagogía* comprende, por extensión, cualquier denominación del título universitario (ciencias de la educación, docencia, educación, etcétera).

A su vez, la tarea sustantiva de la educación superior está asociada al conocimiento: construir (aprendizaje); compartir (enseñanza); buscar (indagación); generar y aplicar (investigación y desarrollo); y, también, registrar (biblioteca), divulgar (extensión), y comunicar (publicaciones) el conocimiento.

Figura 1. El lazo educar ↔ pensar ↔ conocer ↔ comunicar



Fuente: Elaboración propia©

El pedagogo, en tanto profesional de la educación, tiene que ser —convertirse en— epistemólogo o al menos asumir, necesariamente, una posición epistemológica para estudiar a la educación y producir saberes acerca de la realidad educativa. Lo mismo sucede cuando realiza su ejercicio profesional, pues de la manera en cómo concibe a la educación será la forma en que practique la profesión.

Así pues, tenemos que comenzar por hablar de qué se entiende por epistemología. Aunque, también, habrá que tomar en cuenta la recomendación de Edgar Morin² (1994:21,33) de construir una ciencia nueva, la *noología*, dedicada al conocimiento del conocimiento (meta-pan-epistemológico), y su objeto de estudio la *noosfera* donde el conocimiento se organiza en sistemas de ideas (teorías, doctrinas), saberes.

En el marco de la Civilización Occidental, la epistemología como disciplina filosófica y la filosofía

misma, como reflexión racional y sistemática acerca de la realidad y, por qué no, de la virtualidad, tiene su origen en Grecia hace cientos de años. En tanto punto de partida, los primeros filósofos se preguntaron sobre el principio del orden (cosmos), toda vez que *en un principio era el caos*. Este problema, por demás complejo, implica ir más allá, tomar una posición sobre el caos y el cosmos, cuyas teorías hasta hora se desvelan y su importancia en la educación apenas es reconocida.

La pregunta primaria [ontológica] era ¿qué existe?, a la que más tarde se añadió la pregunta epistemológica ¿cómo lo conocemos? Estas preguntas siguen vigentes y son parte de los contenidos que se deben apropiarse los estudiantes. Lo que ha cambiado son las respuestas ontológicas y epistemológicas en la medida que los seres humanos “piensan” que se aproximan a la verdad. Porque este es el significado original del término *episteme* [επιστήμη] (verdad, conocimiento), a diferencia de *doxa* [δόξα] (dogma, opinión).

Aquí podría quedarme dando vueltas y llegar hasta el estudio de Heidegger de la verdad en Platón que comienza con el análisis de la *alegoría de la caverna*, incluye la esencia de la *Paideia*³ y termina con la esencia de la verdad. O bien, volver a Aristóteles y proponer el otro lado de la moneda epistemológica: el conocimiento se adquiere a partir de la experiencia para llegar, después, a la razón que por supuesto es clave, dada la forma racional del ser humano. Pero, para fundamentar a la educación en general, y al aprendizaje en particular, dentro de un enfoque constructivista, será necesario recurrir a Kant. Hay cosas (realidades) que conocemos a través los sentidos y otras que conocemos mediante la razón. Lo cual nos permite formular dos tipos de juicios: *analíticos* y *sintéticos*. Y hacerlo además en dos momentos: *a priori* y *a posteriori*. Con lo cual se sustenta, de paso, el desarrollo de la inteligencia práctica.

Cuando se ofrece una respuesta a ambas preguntas se cuenta con una perspectiva ontológica y epistemológica de la realidad, conocida o no, y de la virtualidad. La virtualidad es tan antigua como la humanidad misma, aunque no se le llamara de esa forma, es la representación —y por tanto simbólica—, de la realidad. La primera existencia innegable es la de los objetos materiales (conocidos

² Edgar Morin (2009), *El método*. Tomo III. *El conocimiento del conocimiento*, Cátedra, 6ª ed., Madrid, p. 33.

³ De acuerdo con Heidegger: *Este des acostumbrarse y acostumbrarse del ser humano al dominio momentáneamente a él asignado, es la esencia de lo que Platón llama la paideia.*

desde hace mucho tiempo como Naturaleza); objetos en la medida que no dependen del sujeto para existir y materiales porque los percibimos a través de los sentidos externos y los procesamos mediante los sentidos internos, los cuales muchas veces distorsionan las percepciones. La percepción se convierte en el problema irresoluble de la humanidad, toda vez que aún no hemos podido explicar cómo conocemos.

Para Morin⁴:

[...] Conocer es efectuar operaciones cuyo conjunto constituye traducción / construcción / solución.

Dicho de otro modo, el conocimiento necesariamente es:

— *traducción* en signos / símbolos, y sistemas de signos / símbolos (después, con los desarrollos cerebrales, en representaciones, ideas, teorías...);

— *construcción*, es decir traducción constructora a partir de principios / reglas («lógicas») que permiten constituir sistemas cognitivos que articulan información / signos / símbolos;

— *solución* de problemas, empezando por el problema cognitivo de la adecuación de la construcción traductora a la realidad que se trata de conocer.

Esto quiere decir que el conocimiento no podría reflejar directamente lo real, no puede sino traducirlo y reconstruirlo en otra realidad.

Sin embargo, algunos han caído —y siguen en esa posición un tanto heideggeriana—, en la tentación platónica de que conocer es reconocer, es recordar. Tal parece que los seres humanos ya lo saben todo y la educación sólo es el dispositivo para recuperar esos saberes.

El ser humano se ha dedicado a conocer (traducir / construir / solucionar) a la Naturaleza y ha producido otras dos esferas, a saber: la *cultura* y la *filosofía*. La diferencia principal radica en que la filosofía está integrada por teorías generales (filosofías) y la cultura, además de la construcción de objetos de diversa índole, contiene teorías particulares llamadas ciencias o disciplinas.

En síntesis: la educación deviene como objeto de estudio, como objeto de conocimiento, cada vez más complejo y multidimensional, pero no por ello deja de ser cognoscible a un sujeto (cognoscente)

multidimensional. Toca pues al pedagogo responsabilizarse por conocer, comprender y explicar a la educación, sin menoscabo de que, al ejercer la profesión, también reconstruya a la educación.

A continuación, hablaremos de la educación como problema epistemológico de la pedagogía; en seguida, de la formación inicial del pedagogo; después, de la carencia en México de pedagogos profesionales como epistemólogos; y, por último, enlistaremos las cuestiones epistemológicas que debe resolver el pedagogo durante su trayectoria profesional sin, por ello, tener que morir en el intento.

LA EDUCACIÓN, UN ASUNTO EPISTEMOLÓGICO

Plantearse a la educación como un asunto epistemológico es solucionar la pregunta sobre la naturaleza de la educación, es decir: *¿qué es la educación?*

La educación, asumiendo que ha sido resuelta la posibilidad de conocerla, es ¿estática o dinámica?, ¿un hecho o un fenómeno?, ¿un proceso o un sistema?, o bien es un todo integrado y delimitado al que denominamos *realidad educativa*. La realidad educativa incluye los hechos (estáticos) y los procesos (dinámicos) educativos que pueden conocerse directamente, no sin ser en cierta medida un capricho heurístico debido a los problemas no resueltos de la percepción humana, pero que también requieren de interpretación, lo que se facilita gracias a la hermenéutica, a la que debe acompañarse con una investigación exegética.

La realidad educativa es un sistema dinámico complejo, ¿quien dijo que era fácil educar y estudiar a la educación?, que se revela a través de sus componentes, de sus procesos y de sus resultados. Y éstos son en lo que más se enfatiza al hablar de educación. Sin embargo, hay un par de cuestiones que merecen una reflexión y un análisis más detenido y profundo: el proceso educativo necesita centrarse en la construcción, generación y aplicación del conocimiento, en vez de concentrarse en la transmisión del conocimiento. ¿Qué tanto es, en verdad, una transmisión del conocimiento? Lo que hace el educador es manejar un discurso donde transmite su interpretación, en tanto que replicante y no productor del conocimiento.

Lo anterior implica que el educando tenga contacto con la realidad y, a partir de ésta. Construya, genere y

⁴ *Ibidem*, p. 59.

aplique el conocimiento. Lo cual define el papel de mediador del educador. Y, en esta situación educativa, el pedagogo es tanto observador como investigador; es decir, primero conoce la realidad educativa y, después, construye saberes sobre la realidad conocida. ¿Hasta qué punto el pedagogo ha desarrollado la capacidad de investigar la realidad? Dentro de los objetivos de la educación superior está el de formar investigadores principiantes (licenciatura) y avanzados (posgrado). Porque las potencialidades las tiene, pero cómo convertirlas en capacidades que articulan: conocimientos; habilidades cognitivas y prácticas; actitudes, valores y principios éticos; sentimientos, emociones y motivación. Algunas de las habilidades de pensamiento, o de orden superior, para investigar se muestran en el cuadro 1.

Quedan muchas interrogantes por plantear y resolver al aproximarse desde el punto de vista epistemológico a la realidad educativa. Por ejemplo, como ya mencioné antes, la virtualidad, a la que muchos le apuestan como el contexto educativo del futuro.

Cuadro 1. Habilidades del investigador

Leer	Analizar
Escuchar	Resumir
Observar	Organizar
Indagar	Interpretar
Elegir	Escribir
Preguntar	Presentar

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Judith Bell©

EL CAMPO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO: UN ASUNTO EPISTEMOLÓGICO

El desempeño profesional del pedagogo está inmerso en el proceso de cambio que caracteriza al nuevo milenio, al siglo XXI. De tiempo atrás se viene

hablando de las nuevas pedagogías⁵ que deben responder a los cambios en la organización del trabajo y, por ende, en las profesiones. De lo que se trata ahora es de garantizar una formación universitaria por competencias profesionales que satisfaga las necesidades, intereses y expectativas de los individuos (familias, sociedad), de los empleadores (sector productivo, economía), de la profesión (colegios y asociaciones de profesionales) y del conocimiento (investigación, disciplina o ciencia). Al mismo tiempo, se viene regulando la acreditación de programas académicos en México.

En fecha reciente, se reconoció al *Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C. (CEPPE)* como organismo acreditador de programas académicos para la formación de profesionales de la educación, con independencia de sus múltiples denominaciones y modalidades (Pedagogía, Ciencias de la Educación, Docencia, Educación, etcétera).

Por otra parte, la internacionalización de los servicios educativos y profesionales está cada día más generalizada, en parte debido al desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Las modalidades educativas se están reconvirtiendo en procesos de educación abierta y a distancia, en especial en educación en línea.

Por lo anterior, resulta insoslayable emprender el rediseño y desarrollo curricular por competencias profesionales del pedagogo —dicho sea de paso, los modelos y las metodologías del enfoque por competencias son otras áreas de desempeño profesional que no forman parte del *currículum* del pedagogo, como tampoco lo es su formación como investigador y epistemólogo—. De lo contrario, quedará más rezagado de lo que está (a manera de ejemplo, se pueden revisar los planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior (IES), públicas o particulares, que ofrecen la licenciatura en pedagogía o su equivalente).

A pesar de que se ha incrementado de forma considerable la investigación educativa en México, la mayor parte de quienes se dedican a estudiar a la educación como ejercicio profesional, son sociólogos, psicólogos o historiadores; los menos son pedagogos. Lo anterior representa otra

⁵ Cfr. Marcel Giry (2003). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. 2ª ed., Siglo XXI, México.

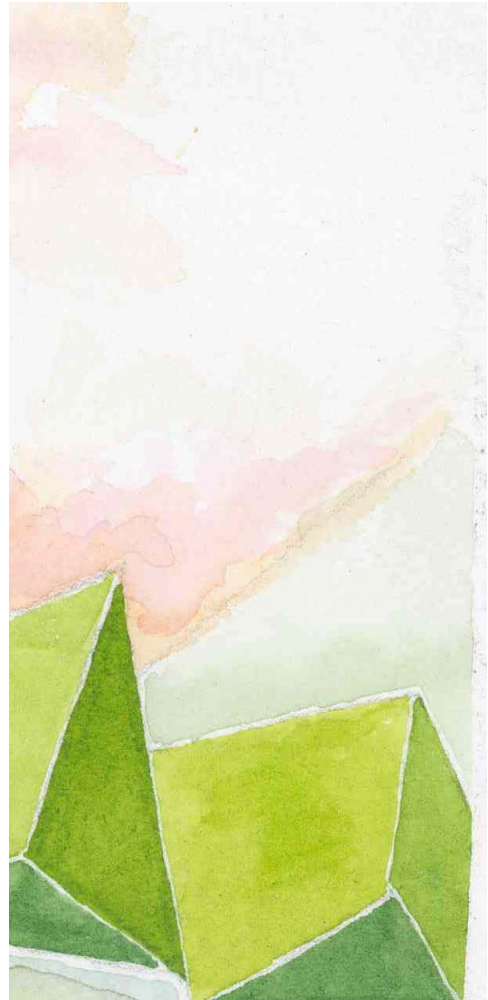
debilidad o área de oportunidad de la formación profesional del pedagogo.

ASUNTOS EPISTEMOLÓGICOS EN EL CAMPO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

Por último, con el ánimo de impulsar la formación epistemológica del pedagogo, ofrezco diez cuestiones epistemológicas que se debe plantear e intentar resolver el pedagogo en su trayectoria profesional:

1. ¿La Pedagogía es una ciencia?
2. ¿La Pedagogía debe ser interdisciplinaria o transdisciplinaria?
3. ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento pedagógico?
4. ¿Los saberes pedagógicos requieren de verificación empírica?
5. ¿Qué proporción del currículum del pedagogo debe dedicarse a la epistemología y a la investigación educativa?
6. ¿La formación del pedagogo y su campo profesional deben considerar a la epistemología y a la filosofía de la educación?
7. ¿Qué tan efectiva es la formación del pedagogo como investigador, tanto en licenciatura como en posgrado?
8. ¿Qué tipo de investigación, cualitativa o cuantitativa, es recomendable que realice el pedagogo profesional para abordar a la educación?
9. ¿Corresponde al pedagogo profesional el diseño, la implantación, la operación y la evaluación de los modelos educativos?
10. ¿Cuál es la participación del pedagogo profesional en el diseño, la implantación y la evaluación de políticas educativas, así como de planes y programas educativos?

Dejo abierta la posibilidad de enriquecer las interrogantes epistemológicas con la participación de quienes estén interesados en resolverlas.





La reflexión de la práctica en la formación inicial de los normalistas dentro del marco de la profesionalización docente

Alejandro Flores Bobadilla

INTRODUCCIÓN

La reforma educativa llevada a cabo en la década de 1990 modificó sustancialmente la formación de los maestros en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Las propuestas centradas en los rasgos deseables enmarcados en un perfil de egreso y el re-establecimiento de la misión de las Escuelas Normales como Instituciones formadoras de docentes, se tradujo en la puesta en marcha del *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales* (ProFEN), en 1997, dentro de un marco político nodal donde las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) decidieron que estas instituciones debían

continuar con la formación de docentes en México¹, conservando así su función primordial y, a la vez, iniciando la transformación en el campo curricular, en la capacitación de los formadores, en la infraestructura y en la regulación del trabajo académico y normativo para cambiar la tradición y la cultura institucional, acorde con los principios de la modernización educativa a través del trabajo colegiado y la gestión escolar.²

Contrariamente a la propuesta de formación del plan 1984, cuyo perfil de egreso proponía la formación de docentes-investigadores desatendiendo la tarea primordial de las Normales a decir de la SEP,³ el plan

¹ Pablo Latapí, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, p. 300.

² Vid. SEP, *La planeación institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración*. p. 78.

³ SEP, *Planes y programas de estudio de la licenciatura en educación Primaria*, p. 17.

de 1997 y los posteriores acentuaron la formación en la enseñanza a través del desarrollo paulatino y gradual de las competencias didácticas; dentro de los marcos de la socialización del futuro maestro en las escuelas de práctica y atendiendo además las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y las de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En este sentido la profesionalización de la docencia, a través del continuo perfeccionamiento y desarrollo docente por medio del análisis y la reflexión, incorpora la idea del aprendizaje permanente y, además, durante toda la vida, como uno de los componentes esenciales del perfil profesional del futuro maestro y así, enfrentar el desafío de la constante capacitación, adaptación y actualización del magisterio que demanda el sistema educativo nacional.⁴

En este contexto, es pertinente comprender la formación de los docentes como un proceso largo y continuo que hunde sus principios en las etapas tempranas de la escolarización⁵ de los futuros maestros y, además, reconocer que dicha formación está ligada a diferentes ámbitos: personal, social y profesional⁶. Esto permitirá distinguir la formación inicial de la permanente, a partir de sus prioridades y principios.

Así, los estudios normalistas constituyen la base y el cimiento de la formación posterior a partir de un conjunto de conocimientos capitales que posibiliten su ulterior perfeccionamiento y ayuden a afrontar los retos de la escuela actual, priorizando cualidades como la flexibilidad y la competitividad.

La formación continua se centra en el desarrollo profesional del maestro, atendiendo la potenciación de su formación inicial a través de la capacidad de respuesta a las demandas educativas. Ambas etapas de la formación se inscriben dentro del discurso de la *profesionalización docente* como una de las prioridades del Sistema Educativo Nacional, para elevar la calidad educativa; puntualizando que la responsabilidad de los aprendizajes de los

estudiantes le corresponde a los maestros y las instituciones escolares.⁷

De esta manera, el profesionalismo de los maestros es una idea que si bien puede ser utilizada para reclamar mayor reconocimiento social, incremento salarial o mejoras laborales, también puede ser empleado para lograr mayor control de su trabajo a través de un proceso más flexible, que garantice la adhesión al proyecto pedagógico por medio de la participación de los maestros en la construcción educativa y así, *...neutralizar conflictos, reorientar expectativas o establecer jerarquías de salarios.*⁸

En este sentido, la reflexión de la práctica docente deviene una condición y estrategia de formación para establecer los principios que promuevan el aprendizaje permanente tanto en la formación inicial y continua para impulsar la profesionalización a través del análisis de la práctica docente; centrada en el mejoramiento continuo de la misma. Sin embargo, las tendencias sobre la desregulación del trabajo y del campo pedagógico conducen hacia la intensificación y pérdida del control del trabajo docente,⁹ paralizando la reflexión y neutralizando toda crítica contra el sistema pedagógico y burocrático.

LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

Zeichner¹⁰ afirma que el concepto de práctica reflexiva se ha diversificado de tal modo que es necesario hablar de cuatro tipos: la primera se concentra en la interpretación y traducción que realizan los docentes de los contenidos escolares a fin de que los alumnos logren el aprendizaje. Un segundo tipo es una visión de eficiencia social fundamentada en investigaciones externas a la práctica docente, que recomiendan los mejores caminos para lograr los propósitos del currículo. Un tercer tipo se avoca a reflexionar sobre el pensamiento evolutivo de los estudiantes, tratando de adecuar las estrategias y procedimientos a los intereses de los alumnos. Una cuarta versión alude a

⁴ José Luis Garrido García, "Formación de maestros en Europa", en Ana Rodríguez Marcos et al., *La formación de los maestros en los países de la unión europea*, p. 31.

⁵ Cfr. Cristina Davini (Coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar a aprender a enseñar*, p.8.

⁶ Vid. Gilles Ferry (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. México.

⁷ SEP, *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (Elementos para la reflexión y el análisis)*, p. 45.

⁸ Cfr. José Domingo Contreras, *La autonomía de los profesores*, p. 38.

⁹ Michel Apple W., *Maestros y textos. Una economía política de la relaciones de clase y sexo en educación*, p. 48.

¹⁰ Vid. K. Zeichner (1999), "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar" en: *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Congreso Internacional de Didáctica. Vol. II. Ed. Morata. España.

una reflexión general sin especificar el contenido de la reflexión.

Por su parte, Schön¹¹ postula que la práctica no puede estar orientada por las indicaciones de un conocimiento legitimado externamente sino que la misma práctica demanda una actitud reflexiva de parte del docente para resolver las distintas problemáticas. En este sentido, el conocimiento que construye el maestro al interior de la práctica es válido para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión crítica, a diferencia de la reflexión en la acción de Schön, la posición del docente como investigador de Stenhouse y el maestro intelectual de Giroux, destaca la importancia de indagar en los propios procesos de construcción que el maestro posee para llevar a cabo el proceso reflexivo. Asimismo, no sólo busca comprender las condiciones sociales que impactan la docencia sino que se dirige hacia la emancipación del maestro y la transformación paulatina de las prácticas concretas de enseñanza.

La desalineación aparece como un proceso en construcción a partir de la actitud, el compromiso y la responsabilidad del maestro para interpretar y analizar las circunstancias de su trabajo en relación con la cultura, la sociedad y la política, para develar los procesos de alineación de la conciencia, las rutas de racionalización para emanciparse a través de alternativas que engargen la experiencia de los maestros, la teoría crítica y el contexto social de la docencia.

La Reforma a la Educación Normal, si bien retoma los principios de la práctica reflexiva, proyecta la ilusión de conceder mayor autonomía profesional a través de una mayor participación en el análisis, reflexión y ensayo de diferentes estrategias para mejorar la práctica docente con la finalidad de trascender el plano de la aplicación y reproducción mecánica de los contenidos curriculares en el aula. Sin embargo, al centralizar los esfuerzos en las acciones para cumplir con las demandas de los planes y programas, se omite reflexionar sobre los fines y valores educativos. Asumiendo los valores impuestos y así, "el valor de la práctica, no se estipularía por su capacidad instrumental de conseguir los estados finales previstos, sino por su coherencia sobre las

¹¹ Vid. Donald Schön (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. España.

formas de relación y aprendizaje que se consideran valiosas como prácticas educativas",¹² desatendiendo la discusión sobre la implementación de las políticas, su pertinencia, su racionalidad e historicidad.

Por otro lado, la profesión docente se ha redefinido en la medida de las demandas sociales y, en consecuencia, sólo ha quedado en el discurso hegemónico la visión del maestro trabajador y el maestro profesional.¹³ Las evocaciones al arte, la técnica o el educador han sido sutilmente desplazadas por el nuevo papel que la sociedad busca en los maestros. Un maestro competente adscrito al sistema productivo renovado desde la perspectiva del capital humano simpatizante de la evaluación, el desempeño, la eficiencia, la eficacia y por otro lado, una profesión enfrentada continuamente al desafío de consolidar un conjunto de teorías, técnicas y prácticas con la finalidad de alcanzar el *status* profesional que le demandan los tiempos posmodernos, la sociedad del conocimiento,¹⁴ la era de la información,¹⁵ la globalización y la economía neoliberal que impulsan el imaginario del buen maestro expresado en la profesionalización como medio y fin de la formación docente.

En este contexto surgen propuestas pedagógicas para profesionalizar la docencia, basadas en la reflexión de la práctica desde un punto de vista cognoscitivo, hermenéutico o crítico,¹⁶ con la intención de superar la racionalidad instrumental arraigada y avanzar en el mejoramiento de la calidad educativa, "al acentuar la capacidad del maestro para transformar y resolver los problemas que le reporta su práctica".¹⁷

Sin embargo, el paradigma de la formación desde la práctica limita la reflexión al espacio áulico, a la

¹² José Domingo Contreras, *Op. Cit.*, p. 73.

¹³ Vid. Emilio Tenti Fanfani (1998), "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente" en: Prudenciano Moreno Moreno. *Formación docente, modernización educativa y globalización*, p. 39.

¹⁴ Cfr. Juan Carlos Tedesco (2002), *Educación en la era del conocimiento*. FCE. México.

¹⁵ Vid. Manuel Castells (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I. La sociedad red. Alianza. España.

¹⁶ Cfr. José Sacristán Gimeno (1999), "Esquemas de racionalización en una práctica compartida", en: *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Congreso internacional de didáctica. Traducción de Pablo Manzano. Morata. España.

¹⁷ Ángel I. Pérez Gómez (2005), "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas" en: José Gimeno Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*, p. 420.

consecución de los propósitos curriculares y al mejoramiento continuo del desempeño profesional focalizada en las evidencias del trabajo docente, tanto a nivel pedagógico como administrativo.

En este sentido la propuesta de Perrenoud se postula como la vía para profesionalizar la formación inicial pues, parte del análisis de los esquemas de acción de los maestros, concebidos como “un conjunto de operaciones más o menos estables con los cuales el sujeto opera en la realidad”,¹⁸ debido a que los docentes transitan entre la dimensión teórica, técnica y práctica.

Dado que la docencia es concebida como una actividad incierta e inestable, el punto de referencia para transformarla no es el *currículum* sino el maestro que, continuamente, se centra en la perspectiva práctica de la formación de la docencia a través de la adaptabilidad a los diferentes contextos. En este sentido, el sujeto quien realiza el trabajo docente tiene las posibilidades de transformar su práctica, adaptarla y adecuarla a las exigencias del desempeño.

Los esquemas de acción fusionan todos los componentes del saber y representan mecanismos para movilizar los conocimientos, saberes, valores, conocimientos y experiencias de los sujetos a través del desarrollo de las competencias profesionales, como afirma Michel Carboneau.

La habilidad para movilizar un esquema requiere que el docente tome conciencia sobre el funcionamiento y la estructura de la acción, para lo cual es necesario un proceso reflexivo constante, denotando que el principio clave de este modelo se condensa en el aprendizaje para movilizar los esquemas de acción en contextos diferenciados.

El futuro maestro debe aprender a conocerse, a saber cómo piensa y cómo actúa y bajo qué condiciones lo hace. El éxito de su práctica docente depende de la capacidad para coordinar, organizar y seleccionar los esquemas adecuados para una situación particular, de tal suerte que la diferencia entre un maestro *novato* y un *experto*, como lo expone el mismo Carboneau, se debe a la limitación inherente de los esquemas de acción, sean demasiado simples o demasiado restringidos.

¹⁸ Juan Delval, *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, p. 99.

A medida que un maestro novel incursiona en diversos contextos (modelo centrado en el proceso), adquiere experiencia para actuar en la práctica docente. La experiencia en este caso representa la habilidad y destreza para utilizar los diferentes esquemas de acción a medida que éstos van desarrollándose por medio de la aplicación, adaptación y mediación.

El modelo centrado en los esquemas de acción conceptualiza al docente como un sujeto que se desempeña inteligentemente en su contexto de trabajo a partir de sus capacidades para desempeñarse en el marco de práctica. La formación en movimiento es la capacidad inteligente de resolver los problemas de la práctica: la disciplina, del contenido, de la técnica, del contacto con los otros.

La práctica docente recurre a fórmulas ya probadas como eficaces, pero también posiciona al sujeto en una condición de aprendiz perenne en el sentido de esta inteligencia profesional; es decir, saber actuar eficientemente en un contexto determinado.

LA FORMACIÓN INICIAL

La formación docente inicial, basada en la teoría de los esquemas de acción, promueve el desarrollo de las competencias didácticas en los futuros profesores para que a su vez, logren que los estudiantes transfieran el aprendizaje a diferentes contextos.

La aplicabilidad del conocimiento se produce a medida que el sujeto se enfrenta a situaciones nuevas, distintas y con niveles de exigencia diferenciados; de tal manera que la relación teoría-práctica no se reduce a la aplicabilidad de los conocimientos a situaciones didácticas de laboratorio, creadas en el aula a partir de la resolución de problemas prácticos, utilizando fragmentariamente los recursos cognitivos, procedimientos o actitudes, sino a través del desarrollo de las competencias que movilicen los saberes necesarios en los alumnos para responder ante las demandas externas.

En este sentido la relación teoría-práctica no es una relación unilateral ni reducida a los conocimientos disciplinarios, sino una relación incluyente de todo tipo de saberes involucrados en la actuación del sujeto, desde conocimientos, actitudes, motivaciones, experiencias y habilidades que se

relacionan dinámicamente en diferentes sentidos y con cierta intensidad.

En este sentido, la práctica docente, desde la perspectiva de las competencias profesionales, propone que el sujeto se desempeñe eficientemente a través de la utilización de todos los recursos de que dispone. De esta manera, la respuesta al entorno¹⁹ se genera a medida que el individuo selecciona y dispone de una serie de recursos necesarios para obrar eficazmente.

El equilibrio entre la teoría y la práctica se relativiza a partir de los propósitos formativos del currículum. Desde la óptica de la formación de docentes, la relación entre estos dos componentes ha sido debatida en aras de una formación con tendencia más práctica. De esta manera, se propone analizar la práctica a partir de la teoría en una relación entre práctica-teoría-práctica²⁰ para resolver los problemas de la práctica, apoyándose en la diversidad de experiencias y evitando una actitud reflexiva paradigmática que opaque toda actividad del sujeto.

En este sentido, la reflexión, la experiencia, el análisis y la resolución de problemas se constituyen como elementos centrales en la formación inicial docente. Sin embargo se continúa privilegiando la relación teoría-práctica desde la óptica de los campos definidos entre conocimiento y experiencia. Por su parte, la formación de maestros a partir del modelo por competencias, amplía la relación con la teoría y renueva las posibilidades de los saberes que se construyen a través de la experiencia de los futuros maestros en el campo docente.

La formación de docentes, en la actualidad, demanda construcciones relacionales entre la actualización, la reflexión y la experiencia que el sujeto realiza de su práctica docente. Por tal motivo, “tal formación implica que consideremos la articulación entre los saberes constituidos y los saberes de la experiencia”,²¹ es decir, como una manera particular de reconstruir el pasado que le permita al docente

adecuar, prever y aplicar el conocimiento profesional derivado de su formación a situaciones futuras.²²

La perspectiva de formación docente, centrada en la práctica reflexiva desde la experiencia y la resolución de problemas de la práctica, cobra vital importancia pues implica que los futuros profesores recuperen los saberes construidos tanto de contextos específicos y concretos como del aprendizaje permanente derivado de la trayectoria escolar y personal.

Por otro lado, “en todo modelo de formación docente quedan incluidos no sólo los contenidos, habilidades y capacidad a adquirir por los futuros docentes, sino también los valores, actitudes y visiones ideológicas que deberá transmitir a sus alumnos”.²³ De esta manera, la formación de docentes continúa siendo el espacio de mayor concentración ideológica pues se influye en todo el sistema educativo al habilitar a los docentes como precursores de las bondades del modelo educativo y quienes representan el modelo de referencia de los formados.²⁴

La reforma de 1997 de las Escuelas Normales de México retoma las propuestas y experiencias internacionales sobre formación docente vinculadas a la evaluación como mecanismo primario para mejorar la calidad educativa y, así, enfatizar el dominio de contenidos y las competencias didácticas, desatendiendo la promoción y el desarrollo de valores y actitudes específicos para ejercer la docencia.

La centralidad de la formación está fincada en la racionalidad de la adquisición de saberes, aprendizajes y conocimientos teóricos y prácticos. La formación de los futuros profesores representa el espacio por excelencia para la diseminación de las ideologías del Estado que transmutan continuamente por las tendencias internacionales del mercado que delimitan los espacios de la formación docente.

¹⁹ Cfr. SEP (1999), *Planes y programas de estudio de la licenciatura en Educación Secundaria*, SEP, México.

²⁰ Léopold Paquay, Margueritte Altet, Evelyn Charlier, Philippe Perrenoud (Coords). *La formación del maestro, estrategias y competencias*, p. 38.

²¹ Mireille Cifali, “Enfoque clínico. Formación y escritura” en *Ibidem*, p. 179.

²² Michael Connely *et al.*, “El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional” en: Martha Elba Tlanesca Ponce, *El saber de los maestros en la formación docente*, p. 14.

²³ Miguel Ángel Rosales Medrano, *Referentes conceptuales y prácticas discursivas sobre formación docente*, p. 6.

²⁴ Vid. César Carrizales (1986), *La experiencia docente. Hacia la desalineación de la práctica docente*. Línea. México.

Ante tal circunstancia se plantea la siguiente cuestión: ¿es posible que la profesión docente se sujete a las fuerzas del mercado, o continúe siendo una profesión demarcada por la herencia del Estado educador?

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL

El legado de la modernidad a la profesión docente es la irresoluta condición de asignarla a un segundo plano con respecto a otras profesiones. La idea de un maestro culto en la sociedad del conocimiento ha quedado vacía de contenido. Su lugar ha sido reemplazado por el concepto de maestro como gestor de los aprendizajes básicos del conocimiento, procurando desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para vincularse con la sociedad de la información.

La tarea educativa ha sido reducida a la función de facilitar, promover e impulsar el aprendizaje autónomo y, en consecuencia, se ha fragmentado la práctica docente pues, los demás agentes educativos, también han asumido dicha finalidad contribuyendo con ello en la tarea educativa; pero a la vez, colocando a la profesión docente en crisis.

La educación ya no es un espacio privativo de la escuela, en su lugar “el yo posmoderno aparece saturado y disgregado en una infinita red de múltiples relaciones”,²⁵ complicando considerablemente la tarea del maestro al interior de las aulas, pues también él ha quedado atrapado en la trama discursiva de los imaginarios sociales del buen maestro.²⁶

¿Cómo educar a pesar de la usurpación o desplazamiento de su función por otros agentes? ¿Cómo debe pensarse la función escolar y por lo tanto la tarea del docente sin ser negado en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Indudablemente el papel del maestro tendrá que modificarse, aunado a la persistencia de formas y resabios de épocas pasadas que revitalizan la función educativa de la escuela y del maestro en contra de la

fragmentación y reducción de la tarea docente. El papel del maestro, lejos de continuar con la tarea de cuidar y moldear conductas en los alumnos que se traducen en la exigencia por la disciplina y el control de grupo como función primordial de su trabajo, debe asumir una postura crítica ante el conocimiento; es decir, preguntarse acerca de las finalidades y de las intenciones que contiene el currículo a fin de no perder las referencias culturales y analizar los contenidos escolares que se postulan como válidos en la sociedad del conocimiento.

El maestro tendría que poseer una amplia cultura y, a la vez, las competencias necesarias para incorporarse a la sociedad del siglo XXI con la finalidad de comprender los contenidos curriculares en el devenir histórico, enmarcados en las circunstancias y contextos sociopolíticos conectando la formación personal, práctica, cultural y emocional.²⁷

La Reforma a la Educación Normal, en el marco de la formación profesional, tendría que considerar los significados que los normalistas le asignan a los contenidos escolares durante su práctica; es decir, cómo realizan la selección de las temáticas y su profundidad, cuáles son las intenciones y las limitaciones de los contenidos para conformar una nueva racionalización pedagógica, como señala Sacristán, que implique una enseñanza de calidad sin negar la posibilidad de desarrollo personal de los maestros y, a la vez, cambiar las condiciones de formación que implique el impulso a la creatividad, la innovación y los proyectos surgidos desde la escuela para transformar la práctica docente y así, revitalizar la profesión magisterial. Un maestro desde “la sensibilidad posmoderna, con todo su bagaje cultural personal, se convierte así en mediador ante ideas y las acciones, entre los principios y las realidades entre el currículum y el currículum realizado”.²⁸

La mediación aparece como el mecanismo central del proceso educativo, en el cual, el maestro es protagonista y no comparsa al asumirse como intérprete de los contenidos, de la realidad en un proceso dinámico entre el *educare* y el *educere*, en contextos específicos y concretos que promueven la re-vitalización de la enseñanza. En este sentido la mediación no es reducida al vínculo o medio porque el maestro se muestra como sujeto y se reconoce en los otros a través la inter-subjetividad.

²⁵ Gimeno Sacristán, *Op. Cit.*, p. 18.

²⁶ Los normalistas adoptan comportamiento y conductas distintas al modelo del maestro que postulaba ser ejemplo social. La profesión docente conceptualizada bajo el principio moral o el liderazgo transformativo ha sido relegada y hasta cierto punto olvidada. En su lugar el futuro profesor percibe su profesión como un trabajo y no como un campo de utopías ni proezas. No hay nada que cambiar, sólo adaptar y, en ese vértigo relativista, las Normales ya no son el único referente para la formación docente.

²⁷ Prudenciano Moreno Moreno, *Formación, actualización y práctica docente; entre la tradición y el cambio*, p. 41.

²⁸ Gimeno Sacristán, *Op. Cit.*, p. 29.

La calidad en la formación de maestros se concibe como la amplitud de horizontes que den cuenta de la contextualización del contenido, de la posibilidad de modificación, matización e innovación en la práctica docente. La formación de maestros tiene que considerar que la práctica educativa es abierta, condicionada, pero no del todo determinada; que existe un margen de autonomía insoslayable.

En la práctica no sólo importa la conceptualización racional sino los motivos que guían a los prácticos, de ahí que las políticas de fomento de la calidad en la formación de docentes tienen que pasar necesariamente por la potenciación del profesorado para mejorar su nivel cultural y profesional.

En suma: el modelo de formación profesional está ligado a los requerimientos del sector productivo con la intención de elevar la calidad educativa. El profesional de la docencia y los procesos de modernización educativa han “agudizado el problema de la burocratización y la enajenación del maestro frente a su propio trabajo”,²⁹ a tal grado que estamos frente a un proceso de desprofesionalización del magisterio debido a la constante disminución de sus condiciones materiales así como a la desposesión simbólica,³⁰ pues el docente no es más la figura que educa sino sólo aquel que se remite a enseñar; es decir, a operar los contenidos curriculares.

La nueva cultura de la eficiencia y del capital humano conciben al docente como un insumo que puede ser sustituible por los medios electrónicos o las nuevas tecnologías porque la educación ha dejado de ser parte del trabajo del maestro y la práctica docente se ha transformado en el espacio para lograr que los alumnos desarrollen las competencias y adquieran los conocimientos básicos que les demanda la vida actual. Por lo tanto, el trabajo del maestro se reduce al aula como espacio para la promoción de los aprendizajes necesarios como la selección y búsqueda de la información, las habilidades y destrezas y las actitudes de cooperación para trabajar en equipo.

La práctica docente, desvinculada de otras dimensiones y cerrada al espacio áulico, se define

como la actividad de potenciación y gestión de los aprendizajes básicos a partir del desarrollo de una actitud reflexiva para el mejoramiento continuo del quehacer docente que le permitan asumirse como profesional. En este sentido, la profesionalidad de la formación docente, sea inicial o continua, aparece como la tendencia —y paradójicamente— la oportunidad para definir la profesión y, a la vez, transformar la práctica docente. De esta manera, el maestro profesional tendría como características el ser intelectual, culto y práctico para posibilitarle tomar decisiones racionalmente a partir de la puesta en operación de los esquemas de acción o rutinas de tal manera que el aprendizaje, dentro de la práctica y a partir de ellas, sería, como lo piensa Èveyne Charlier, la característica del profesional de la docencia.

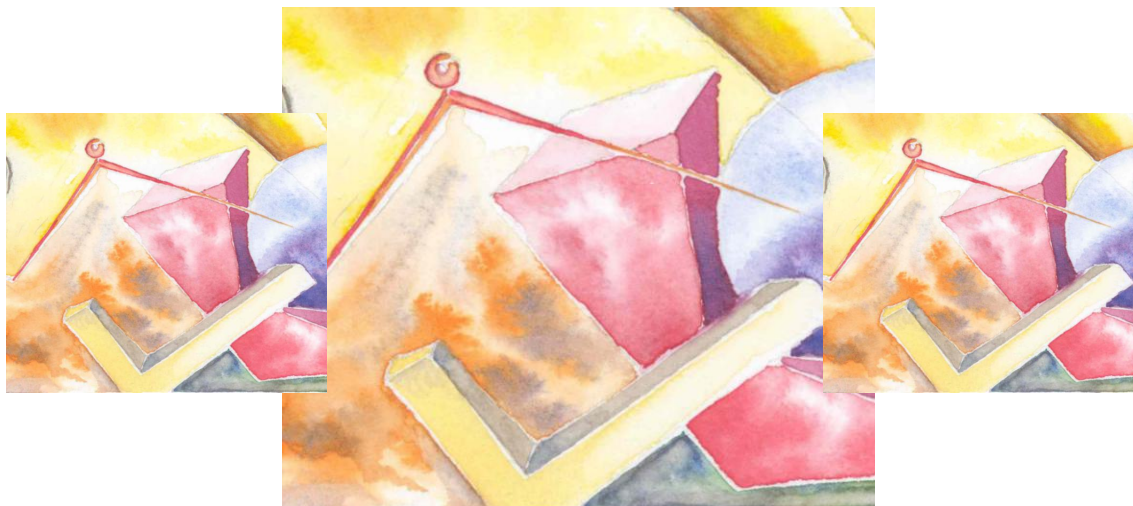
BIBLIOGRAFÍA

1. APPLE W., Michel (2002), *Maestros y textos. Una economía política de la relaciones de clase y sexo en educación*. Paidós. México.
2. CARBONEAU, Michel y Jean-Claude Héту (2005), “La formación de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional”. En: Léopold Paquay, Margueritte Altet, Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords), *La formación del maestro, estrategias y competencias*, FCE, México.
3. CARRIZALES, César (1986), *La experiencia docente. Hacia la desalineación de la práctica docente*. Línea. México.
4. CASTELLS, Manuel (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I. La sociedad red. Alianza. España.
5. CHARLIER, Èveyne (2005), “Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica”. En: Léopold Paquay, Margueritte Altet Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords). *La formación del maestro. Estrategias y competencias*. FCE, México.
6. CIFALI, Mireille (2005), “Enfoque clínico. Formación y escritura”. EN: Léopold Paquay, Margueritte Altet, Evelyne Charlier, Prilippe Perrenoud (Coords). *La formación del maestro. Estrategias y competencias*. FCE, México.
7. CONNELLY, Michael et al. (1997), “El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional”. En: Martha Elba Tlanesca Ponce. *El saber de los maestros en la formación docente*. Colección archivos. UPN. México.
8. CONTRERAS, José Domingo (1999), *La autonomía de los profesores*. Morata. España.
9. DAVINI, Cristina (Coord.) (2002), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Paper editores. Argentina.
10. DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional*

²⁹ Vid. Elsie Rockwell (1985), *Antología. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. SEP/ Caballito. México.

³⁰ Puede revisarse al respecto el texto de Rosa María Torres (1998), “Nuevo papel docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?”, en: *Perfiles educativos*. No. 82. México.

- sobre la educación para el siglo XXI. Correo de la UNESCO.
11. DELVAL, Juan (1997), *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Paidós. México.
 12. FERRY, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. México.
 13. FRADE Rubio, Laura (2007), *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*. Calidad educativa consultores. México.
 14. GARRIDO García, José Luis. "Formación de maestros en Europa": En: Ana Rodríguez Marcos et al. *La formación de los maestros en los países de la unión europea*. Narcea. España.
 15. LATAPÍ Sarre, Pablo (2004), *La SEP por dentro: las políticas de la secretaria de educación pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. FCE. México.
 16. MARGUERITE Altet (2005), "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas" EN: Léopold Paquay, Margueritte Altet Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coord). *La formación del maestro. Estrategias y competencias*. FCE. México.
 17. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004), *Formación de docentes, orientaciones y competencias profesionales*. Gobierno de Canadá.
 18. MORENO Moreno, Prudenciano (2006), *Formación, actualización y práctica docente; entre la tradición y el cambio*. ISCEEM. México.
 19. OCDE (1997), *Exámenes de las políticas nacionales de educación. Educación superior*. México.
 20. PÉREZ Gómez, Ángel I. (2005), "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En: José Gimeno Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. España.
 21. PERRENOUD, Philippe (2005), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. España.
 22. ROCKWELL, Elsie (1985), *Antología. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. SEP/ Caballito. México.
 23. ROSALES Medrano, Miguel Ángel (2000), *Referentes conceptuales y prácticas discursivas sobre formación docente*. Documento mimeografiado. Sinaloa. México.
 24. SACRISTÁN Gimeno, José (1999), "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En: *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Congreso internacional de didáctica. Traducción de Pablo Manzano. Morata. España.
 25. SACRISTÁN Gimeno, José (1988), *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata. España.
 26. SACRISTÁN Gimeno, José (1998), "Paradigmas critico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas". En: prudenciado Moreno Moreno. *Formación docente, modernización educativa y globalización*. Simposio internacional. Tomo II. UPN. México.
 27. SCHÖN, Donald (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. España.
 28. SEP (1997), *Planes y programas de estudio de la licenciatura en educación Primaria*. SEP. México.
 29. SEP (1999), *Planes y programas de estudio de la licenciatura en Educación Secundaria*. SEP. México.
 30. SEP (2003), *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (Elementos para la reflexión y el análisis)*. Serie: Gestión Institucional 1. SEP. México.
 31. SEP (2003), *La planeación institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración*. Serie: Gestión Institucional 4. SEP. México.
 32. STENHOUSE, L. (1991), *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata. España
 33. TEDESCO, Juan Carlos (2002), *Educación en la era del conocimiento*. FCE. México.
 34. TENTI Fanfani, Emilio (1998), "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente". En: Prudenciado Moreno Moreno. *Formación docente, modernización educativa y globalización*. Simposio internacional. Tomo II. UPN. México.
 35. TORRES, Rosa María (1998), "Nuevo papel docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?". En: *Perfiles educativos*. No. 82. México.
 36. ZEICHNER, K. (1999), "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". En: *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Congreso internacional de didáctica. Vol. II. Morata. España.



Formación Docente en Valores

Carmen Contreras Sombrerero
Julio Fernando Aldeco Paz

RESUMEN

Una gran parte de la reflexión educativa se ha centrado en el tema de los valores; el interés por el hombre, por la persona, se ha abierto paso más allá de la planificación educativa.¹ Las actitudes y valores resultan ser, actualmente, una dimensión muy importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Si entendemos la educación como “el análisis y la reflexión sobre el hombre y el mundo en que vive”² a través de conocimientos, cultura y desarrollo de habilidades intelectuales; y del esfuerzo de ciertas actitudes que conllevan una decisión que implica la razón de vivir, se aprecia que no basta la transmisión de conocimientos. No basta mencionar valores, hace falta llevarlos a la práctica, ya que ello logra un sentido profundo al interiorizar y tratar de provocar transformaciones en la persona humana.

Por otro lado, los educadores se han preocupado por mejorar su actividad académica, buscando su desarrollo profesional; sin embargo, en buena medida han dejado a un lado la *formación valoral*.

No hay plena responsabilidad por desarrollar una dimensión humana en el alumno, los docentes generalmente se concentran en el proceso enseñanza-aprendizaje desvinculándose, así, de “asumir el compromiso como educadores en valores”³ y dejando a un lado la necesidad de la formación del ser humano. Este estudio pretende circunscribir el ámbito de estudio a los valores asumidos y documentados institucionalmente. Se espera que al ser focalizados mediante la formación docente aquí propuesta, aquellos valores redundarán en beneficio del trabajo cotidiano que frente a grupo realizan los docentes participantes en dicha intervención.

¹ A. Pascual, *Clarificación de valores y desarrollo humano*, p. 15.

² J. Lucini, *Temas transversales y educación en valores*, p. 13.

³ J. Garza, *Educación en valores*, p. 5.

La importancia de este trabajo radica en promover una práctica encaminada hacia el aprendizaje reflexivo y creativo de los valores que ejerza influencia en la vida profesional y social de los educadores; influencia que, en última instancia, redundará en la *praxis valoral* de los alumnos con quienes ellos entren en contacto durante su cotidiana labor pedagógica.

La formación docente en valores debe fundamentarse en un conjunto de principios teórico-metodológicos que permitan definir las estrategias a seguir en la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso docente-educativo, con el fin de que los profesores reconozcan la importancia que tiene dicha formación en la globalización y la educación.

INTRODUCCIÓN

La educación actualmente se encuentra centrada en capacitar para la productividad, la competitividad y el mercado laboral, mediante una transmisión de conocimientos que se da de forma “mecánica, memorística o utilitarista [y que] olvida la dimensión humana de los estudiantes y de los maestros obligándolos a incorporarse a un proceso de supuesta ‘calidad’”.⁴ Ésta, está regida por programas marcados por las instituciones a las que pertenecen, lo que lleva a que, en muchos casos, los docentes se conformen con seguir los contenidos que marca el programa sin tener en cuenta los valores marcados en el currículo transversal de cada disciplina; haciendo, además, a un lado los valores que se encuentran presentes en el ideario de cada institución, los cuales sería de esperar que el profesor fomentara en su práctica educativa cotidiana.

La educación debe estar orientada al “desarrollo integral y armónico de la persona humana y, por ello, debe abarcar todos los aspectos de la vida del ser humano: el físico, el afectivo, el emotivo, el espiritual, el moral, el intelectual y el social”.⁵ Aspectos que deben ser atendidos de acuerdo a las necesidades del individuo y de la sociedad como parte de un proceso social.

Siendo el profesor un actor importante del proceso enseñanza-aprendizaje, debe estar comprometido con su actividad docente valoral, ya que no basta con seguir un programa donde los valores puedan incluso estar mencionados explícitamente, hace falta ser

conscientes de lo que el ejercicio valoral personal implica, así como la responsabilidad que como profesor se tiene para fomentar dichos valores.

No se trata tampoco sólo de cambiar los programas unilateralmente, sin la participación propositiva y responsable de los propios maestros, porque si se habla de reformas “las auténticas reformas provendrán del magisterio cuando los docentes tomen conciencia de su necesidad y se comprometan con ello. El maestro es el verdadero artífice del cambio, no su simple instrumento”,⁶ siendo generador del cambio con su actividad, basada ésta en un convencimiento propio y una práctica comprometida con la sociedad. Esto lo lleva a ser un agente que coadyuve a la transformación de la sociedad.

Reconociendo al proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de los principales factores de acción transformadora, los “educadores deben estar plenamente conscientes de que el acto educativo es un proceso que requiere una reflexión profunda de la práctica, porque debe haber congruencia en el decir y en el hacer, debe orientar, guiar y construir el conocimiento”⁷ de manera que, siendo un formador social, su tarea vaya más allá de “la clase” tradicionalmente entendida, llegando a trascender en la conducta y actitud de los alumnos.

Es por ello que a continuación se exponen algunas razones que sustentan la propuesta de que en los centros de trabajo donde se ofrezca formación y actualización docente se reconozca la urgente necesidad de contemplar la actualización teórico-práctica en valores de los docentes del nivel medio superior, con el fin de que mediante el trabajo conjunto en relación con estos temas se promueva el interés y se posibilite el reconocimiento de los participantes respecto a la importancia que tienen los valores en su práctica educativa con adolescentes que se encuentran en un momento vital, propicio para la afirmación de sí mismos como personas con derechos y obligaciones morales, jurídicas y sociales. Importancia que se refleja también por su presencia, explícita o implícita, en el programa educativo, así como en el ideario de cada institución.

El hecho de transmitir valores a los jóvenes de nivel bachillerato, conjuntamente con los saberes, habilidades y actitudes propios de la práctica

⁴ A. Rugarcía, *Los valores y las valoraciones en la educación*, p. 6.

⁵ G. González, *El enfoque centrado en la persona*, p. 57.

⁶ M. Pereira, *Educación en valores*, p. 14.

⁷ A. Pascual, *Op. Cit.*, p. 63.

pedagógica, seguramente posibilitará trascender las aulas y llegar a los ámbitos personal y profesional.

FORMACIÓN DOCENTE EN VALORES

Actualmente la educación, como generadora de la transformación social del individuo, encaminándose al cúmulo de conocimientos y enfocada a la técnica y la enseñanza de procesos, deja a un lado la educación como una actividad en la que el individuo es un agente que puede integrar conocimientos, actitudes y valores. El docente es, vale decirlo, gestor y promotor de dicha educación.

Ante la preocupación por ejercer una práctica docente con valía y en función de una mejora en cuanto a la calidad humana, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea en el documento del *Decenio de las Américas* que la educación “consiste en integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje”.⁸ La Organización hace énfasis en el enfoque centrado en la persona, al mencionar la importancia que tiene la formación humana como parte del proceso educativo, siendo esta una preocupación marcada en la educación media superior por el trabajo docente desempeñado, centrado como he dicho, en la simple transmisión de conocimientos y el aprendizaje memorístico y mecánico, que hace a un lado la formación humana la cual, en un mundo globalizado cada vez más apegado a la comunicación indirecta, deja a un lado las relaciones interpersonales.

Los docentes resultan imprescindibles a la hora de ayudar a los alumnos a “encontrar, organizar y manejar sus conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir su vida”.⁹ El docente debe ser un modelo justificado entre la teoría y la práctica, por ello los maestros desempeñan un papel determinante en la formación de actitudes positivas y negativas respecto al estudio. Ellos son los que “deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la

educación permanente”,¹⁰ favoreciendo el cambio mutuo y la tolerancia en el mundo de hoy.

Cabe destacar que en la relación valores-educación-profesor se pueden distinguir dos ámbitos: “valores-educación y el papel del profesor en esta tarea”.¹¹ En el primer caso, que corresponde a los valores-educación, Rugarcía comenta que “educar para la vida no es otra cosa que equipar al hombre con un método intelectual-afectivo que le capacite para decidir por sí mismo en función de qué quiere vivir”,¹² es decir cuáles son sus valores, y por ende cómo y con quién está comprometido. En el segundo ámbito, en la dimensión educación-profesor, el mismo autor comenta que “el culto al conocimiento irreflexivo ha hecho presa de las conciencias y maneras de ser de las personas relacionadas con la tarea educativa, quienes se perciben y se comportan como meros trasmisores de conocimientos”,¹³ es decir, que sólo se concreta al diseño de actividades para que sus alumnos aprendan y se eduquen.

No es sencilla la modificación de la práctica docente ya que debe trabajar en la innovación, en las nuevas actitudes hacia su práctica educativa y hacia una desestructuración de concepciones de una práctica tradicionalista. El docente se encuentra, entonces, frente a un reto: orientar la educación hacia un rumbo distinto, en el que el individuo pueda crecer como persona en la dimensión propiamente humana.

Ante la situación de la época actual es imprescindible el papel del profesor siempre y cuando esté convencido de su labor como educador, de su compromiso por cumplir con los alumnos y dando como resultado un aprendizaje significativo “que consiste en asimilar uno mismo lo aprendido y hacerlo propio”.¹⁴ El aprendizaje de este tipo está centrado en actitudes de aprendizaje que los alumnos pueden tomar como experiencia presente para incorporarla a experiencias subsiguientes, y lograr la promoción de un desarrollo integral que permita alcanzar las condiciones esenciales para acceder a la realización del potencial humano.

⁸ Cfr. Organización de las Naciones Unidas. *Educación para el Desarrollo Sostenible “Decenio de las Américas”*, consultado el 13/07/2009 en: http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁹ Jaques Delors, *La educación encierra un tesoro*, p. 164.

¹⁰ *Ibidem*, p. 161.

¹¹ A. Rugarcía, *Op. Cit.*, p. 73.

¹² *Ibidem*, p. 74.

¹³ *Ibidem*, p. 75.

¹⁴ G. González, *Op. Cit.*, p. 71.

LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN

En la época actual el tema de los valores ha sido trastocado debido a aceleradas transformaciones, sobre todo en los ámbitos científico y tecnológico, al existir modificaciones en todas las dimensiones de la vida cotidiana de los seres humanos, tal y como lo comenta Hartman:

Ocurre que unas acciones, ideas y circunstancias que ayer se tenían por válidas posiblemente hoy no lo sean. Pero ni ha cambiado la realidad ni han cambiado los valores; lo único que ha cambiado es la preferencia de los valores, los cuales constituyen el criterio estimativo de lo real.¹⁵

Actualmente se demandan nuevas conductas y formas de pensamiento acordes a las condiciones del mundo. Esto conlleva a nuevas valoraciones y, como medio para tratar de mediar dichas conductas, se encuentra la educación como factor importante donde se puede determinar la formación valoral del individuo.

Es en el proceso educativo donde el docente es el punto clave, ya que él es quien está en contacto con aquellos seres en proceso de construcción; transcurso durante el cual asimilan valores con los cuales pueden o no comprometerse, dependiendo del tipo de ambientes pedagógicos que den lugar a ciertos comportamientos académicos.

Desde el punto de vista educativo, los valores, según Pereira, son “aquello que permite al hombre la conquista, de su identidad, de su verdadera naturaleza y los motivos profundos que orientan cualquier proyecto de vida personal y colectivo”.¹⁶ En este sentido, ante la ausencia de este tipo de educación en el proceso enseñanza-aprendizaje es ineludible una concientización de la importancia que tiene la formación valoral en los docentes, con la finalidad de que mediante su práctica los exterioricen para que sean incorporados en las conductas de sus alumnos.

Siendo los alumnos quienes están en el proceso de formación valoral, es necesario hacer una clarificación de valores durante su estancia en el trayecto académico. Por lo tanto, es imprescindible llevarla a cabo por ser una acción que tiene por “objeto estimular el proceso de valoración de los alumnos con

el fin de que éstos lleguen a darse cuenta de cuáles son sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos”.¹⁷ El profesor, por su parte, debe buscar los momentos propicios durante el trabajo escolar para encauzar una educación basada en valores.

Al mencionar el proceso de valoración como tal, donde el docente será el partícipe principal, se ayudará al alumno a que “llegue a tener la habilidad de darse cuenta de lo que él realmente aprecia y quiere, y así pueda actuar en conformidad con sus propias decisiones y no quede a merced de las influencias e imposiciones del ambiente”.¹⁸ Con esto se busca ayudarlo a la toma de decisiones y a reflexionar de manera que sea poseedor de un carácter propio estable.

A continuación se presentan cinco dimensiones, propuestas por Howard Krischenbaum, que llevan al proceso valorativo en los alumnos:

Pensamiento. Esta dimensión incluye diversos niveles de pensamiento, como el crítico, el razonamiento moral y el pensamiento divergente o creativo.

Sentimiento. Cuando las personas son conscientes de sus sentimientos, los aceptan y los expresan abiertamente, tienen la posibilidad de lograr con mucha mayor presteza y éxito sus metas.

Elección. La libre elección entre varias alternativas, mediante la distinción de las presiones y consecuencias que las elecciones implican, y su respectiva evaluación, llevan directamente al proceso de valoración.

Comunicación. Es indispensable en el proceso valorativo para que éste surja de un proceso de interacción social.

Actuación. Actuar de forma consistente y congruente con los valores y las metas fijadas incrementa la posibilidad de que la vida se rija por valores positivos elegidos. Vivir de acuerdo con una jerarquía de valores libremente elegida da un significado a la existencia del individuo.¹⁹

A través de este medio se facilita tanto el proceso valorativo como una asimilación en lo que corresponde a una jerarquía valorativa que evite la confusión o un conflicto en el individuo. Por medio de

¹⁵ J. Quintana, *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. P. 49.

¹⁶ M. Pereira, *Op. Cit.*, p. 110.

¹⁷ A. Pascual, *Op. Cit.*, p. 31.

¹⁸ *Ibidem*, p. 34.

¹⁹ G. González, *Op. Cit.*, p. 167.

esta clarificación de valores se promueve el desarrollo humano y se incrementa la posibilidad de la libre elección de aquéllos encaminados no sólo al bien personal sino también al bien social.

Una vez que se ha dado el enfoque en el alumno, se requiere ahora focalizar la actitud deseada del docente como mediador de este proceso educativo en el que los valores son la parte central.

El docente, quien dirige las actividades, debe ser un facilitador al crear un clima adecuado, “tomando actitudes de autenticidad, comprensión (o empatía) y aceptación que crearán un clima de libertad y confianza”.²⁰ A continuación se comentan cada una de las cualidades:

Autenticidad o genuinidad. “Cuando el facilitador es una persona real que entra en relación con sus educandos sin presentar fachadas, su labor es más efectiva”;²¹ es decir, cuando llega a un encuentro personal con los estudiantes, cuando es confiable, perceptivo y respeta a los alumnos como personas.

Comprensión empática. “Es un elemento que establece un clima para el aprendizaje auto iniciado y experiencial, y consiste en tener la habilidad para comprender las reacciones del otro desde dentro”.²² Es adentrarse en el mundo del alumno; así, éste se sentirá tomado en cuenta como parte del proceso educativo.

Aceptación. “Es respetar y acoger a la persona con todo lo que ella es y con sus comportamientos”.²³ A través de la aceptación se busca la apreciación de la persona y se valora su individualidad.

Sin duda, las razones anteriores, aunque insuficientes, de alguna manera han puesto sobre la mesa la necesidad de que los docentes en general, y los del nivel medio superior en particular, a través de su participación en *Seminarios y Talleres* (teórico/prácticos) de *Formación Docente Valoral*, se involucren en la dinámica que supone comprender que las actividades educativas, así como las propias actuaciones personales de docentes y alumnos, en buena manera reflejan su desarrollo moral y su acción valorativa, las cuales en algún sentido condicionan su desempeño escolar y social.

²⁰ A. Pascual, *Op. Cit.*, p. 45.

²¹ G. González, *Op. Cit.*, p. 139.

²² *Ibidem*, p. 140.

²³ A. Pascual, *Op. Cit.*, p. 46.

BIBLIOGRAFÍA

1. GARZA, J. (2000), *Educación en valores*. México: Trillas.
2. LUCINI J. (1999), *Temas transversales y educación en valores*. México: Alauda.
3. PASCUAL, A. (1995), *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
4. GONZÁLEZ, G. (2001), *El enfoque centrado en la persona*. México: Trillas
5. PEREIRA, M. (2004), *Educación en valores*. México: Trillas
6. QUINTANA, J. (1998), *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. Madrid:
7. Dykinson
8. RUGARCÍA, A. (2001), *Los valores y las valoraciones en la educación*. México: Trillas.
9. DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco

RECURSOS ELECTRÓNICOS

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Educación para el Desarrollo Sostenible “Decenio de las Américas”, consultado el 13/07/2009 en:
http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html



Epistemología y Educación

María Eugenia Bermúdez Flores
Carmen Romano Rodríguez

Parte de la labor filosófica es abordar los problemas del conocimiento y responder cómo conocemos la realidad. En primer lugar el fenómeno del conocimiento observa y describe lo que llamamos conocimiento humano. Así, el método aspira a describir lo que es esencial a todo conocimiento, es decir, en qué consiste su estructura general.

Juan Hessen afirma: “El conocimiento se representa como una relación entre el sujeto y el objeto. La función del sujeto consiste en aprehender el objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por el sujeto”.¹ Por tanto, todo conocimiento debe ser de un sujeto sobre un objeto y existe entre ambos una correlación.

La *epistemología empirista* sostiene que la mente humana, antes de la experiencia sensible, es una tabla en blanco, sin actividad alguna para conocer. Aprender es adquirir conocimientos a través de las experiencias sensibles, porque las sensaciones hacen surgir ideas simples en la mente, que luego se asocian para formar los conceptos o el conocimiento del objeto. Asimismo, las ideas están conectadas

mediante la asociación de experiencias repetidas que suceden en el tiempo. Por ejemplo, conocer bien la tabla periódica de los elementos se relaciona con el estudio repetido de la misma en la clase y en la tarea escolar durante el curso, pero si el aprendiz deja de estudiarla, una vez que aprobó la materia de química, el aprendizaje de la misma se borra de su mente. Bower dice: “Una tesis fundamental del empirismo es que el aprendizaje se produce a través de la asociación contigua de eventos o ideas”.²

De la epistemología empirista el conductismo ha heredado el *ambientalismo*, el *asociacionismo* y el *anticonstructivismo*. En educación, el paradigma conductista afirma que el medio ambiente es el que determina la forma como se comporta el alumnado. De ahí que el aprendizaje depende de los arreglos ambientales o las condiciones externas para que el sujeto o aprendiz modifique sus conductas en un sentido determinado. Gerardo Hernández Rojas dice: “La concepción ambientalista externa supone, al mismo tiempo, la noción de sujeto cognoscente pasivo, receptor de las influencias externas”.³

¹ Juan Hessen, *Teoría del conocimiento*, pp.15-16.

² Gordon H. Bower y Ernest R. Hilgard, *Teorías del aprendizaje*, p. 28.

³ Gerardo Hernández Rojas, *Los paradigmas de la educación*, p. 84.

En cambio, en la *epistemología racionalista* el sujeto predomina en el acto del conocimiento. El acto cognoscitivo se da en el sujeto como tal. El sujeto ha producido en sí mismo una modificación al salir hacia el objeto para aprehender las propiedades de éste, que es el pensamiento. Por eso del racionalismo surge el paradigma cognitivo, cuyas ideas centrales son recuperar y desarrollar la mente humana, el nivel de conocimiento desarrollado, esto es, el nivel de actividad cognitiva en el aprendiz en cualquier contexto escolar por muy controlado que éste sea.

El sujeto es visto como un agente activo cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que él ha elaborado como producto de sus relaciones previas con su entorno físico y social.⁴ Y producto del paradigma cognitivo son las estrategias de aprendizaje que fortalecen el nivel de aprendizaje del estudiante y la construcción de nuevos conocimientos. Así, las dos corrientes del pensamiento, *racionalismo* y *empirismo*, han aportado el fundamento para la construcción de las teorías del aprendizaje. Y cabe preguntar de qué forma dichas teorías sustentan el campo curricular y la metodología de la enseñanza.

Las ideas distintas sobre aprendizaje han influido en la elaboración del currículo. Y las teorías curriculares clásicas se fundamentan en las teorías del aprendizaje, por ejemplo, el modelo teórico de Taba se funda en el conductismo. Aquéllas definen la naturaleza y el orden del contenido en el plan de estudios para adquirir el aprendizaje esperado. Hilda Taba afirmó: “Las decisiones sobre la naturaleza y secuencia tanto del contenido como de las experiencias el aprendizaje varían de acuerdo con las teorías del aprendizaje se apliquen”.⁵

La teoría curricular diseña la metodología de la enseñanza en la selección y organización de las actividades de aprendizaje, pues refleja indicios de una teoría pedagógica específica. Por ejemplo, si se parte del constructivismo para elaborar el currículo, las actividades de aprendizaje estarán en sintonía con dicho paradigma educativo; del mismo modo los fines de la educación al responder qué tipo de humano se quiere formar, se responderá: un ser humano en actividad mental y constructor de su conocimiento, responsable por su desarrollo cognitivo y personal.

Para abordar las actividades de aprendizaje y fines de la educación se debe tener en claro la teoría del aprendizaje de cual se parte, y, con ello, buscar en la epistemología empirista o racionalista su fundamento. Esto permite identificar cómo se elaboró la teoría curricular. Todo ello deja ver la relación histórica entre la ciencia de la educación y la ciencia del conocimiento.

En México, en la década de los ochenta, sobre el carácter del currículo universitario se enfrentaron dos posturas: por un lado, la formación teórica es consustancial a la universidad y, por otro, la necesidad de una formación vinculada con las necesidades del aparato productivo. Hoy día, Alicia de Alba⁶ sostiene que es necesario diferenciar lo conceptual de lo curricular entre una formación epistemológica y una formación teórica. El carácter de los currículos universitarios es la formación teórica, pero también el análisis de la estructura que da origen o permite la construcción teórica. Así la piedra que edifica el currículo universitario es, en origen, epistemológico, y a partir de éste crear o incorporar nuevas teorías fértiles, y mediante la investigación formular teorías que permitan responder mejor cómo conocer la realidad de hoy que trae consigo demandas sociales y escenarios productivos cambiantes.

En el marco de la tercera revolución industrial las dos posiciones del carácter de currículo cobran importancia porque han surgido nuevas formas de producción que afectan la capacitación en la empresa. Asimismo, educar bajo la construcción teórica y distinguirla de la formación epistemológica, facilita crear nuevas teorías que sustenten no sólo las nuevas formas de producción sino también la exigencia social de una formación teórica o capacitación básica que sea soporte de especializaciones cambiantes y temporales. Alicia de Alba afirma: “Hoy día es necesario realizar cierta diferenciación conceptual y curricular entre una formación epistemológica y una formación teórica. Porque cada vez más se impone no sólo la necesidad del dominio de teorías, sino de las formas de razonamiento que dieron origen a tales teorías”.⁷ Entretanto, se reflexiona entre la relación epistemología e innovación educativa, pues los cambios últimos en el conocimiento están redefiniendo todos los campos y, entre ellos, el académico. Cabe preguntar entonces, al llegar las

⁴ *Ibidem*, p. 124.

⁵ Hilda Taba, *Elaboración del currículo*, p. 24.

⁶ Alicia De Alba (coordinadora), *El currículo universitario, de cara al nuevo milenio*, p. 41.

⁷ *Idem*.

competencias a las aulas, ¿cuál es su origen epistemológico?

La noción de competencias llega con excesiva ligereza epistemológica, pues de competencias hay definiciones por todas partes, pero en la esfera de la educación se desconoce el origen y el sentido de las mismas. No existe acuerdo en relación a la forma de entender las competencias y de definir todo aquello con lo que se encuentran relacionadas. Por ejemplo, la relación entre currículo y competencias resulta problemática. Rocío A. Andrade dice: “Llama la atención la indefinición acerca de las competencias, debido a que no existe un concepto único y aceptado de manera general, porque se dice que es un campo joven de estudio”.⁸

De competencias existe gran cantidad sobre lo técnico, como los criterios, indicadores y variables; sin embargo, se desconoce la teoría en el campo curricular. Entonces se parte de una necesidad de conceptualizar (teorizar) el desarrollo curricular frente al tecnicismo en la elaboración de planes y programas en una educación basada en competencias. Ángel Díaz Barriga afirma: “No necesariamente se ha logrado una articulación teórico-técnica, sino que se avanza en ámbitos donde la mayoría de ocasiones ambos temas no se tocan”.⁹ Y sobre este ámbito nuestro autor afirma: “Yo creo que el tema de competencias repite una situación de la historia de la educación de hacer planteamientos técnicos sin preguntarse ¿de dónde vienen?, ¿cómo se construyen conceptualmente? O sea, hay muy poca elaboración conceptual en torno al término”.¹⁰

¿Cuál es el papel de la teoría en el campo curricular? El papel de la teoría es acercarse de manera tardía a las propuestas curriculares. Lo que se puede afirmar de la llamada educación por competencias.¹¹ El problema radica en la ausencia de construcción epistemológica, pues la construcción conceptual es cimiento para elaborar la teoría educativa, para que ésta, a su vez, sea guía de la innovación en los planes y programas de estudio. Razón por la cual no debería darse la separación entre lo teórico y lo técnico.

⁸ Rocío A. Andrade Cázares, “El enfoque por competencias en educación”, en *IdeasConcyteg, Formación escolar por competencias*, p. 56.

⁹ Ángel Díaz Barriga, *Curriculum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos*, p. 8.

¹⁰ Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en el campo del currículo” en *Retos y perspectivas de la educación superior*, p. 43.

¹¹ *Loc. Cit.*, p. 170.

Para terminar es conveniente preguntar: ¿Qué papel juega la *Epistemología* en la enseñanza de cualquier asignatura? Juega un papel esencial porque es la brújula que guía el camino del proceso de enseñanza-aprendizaje. O, dicho con otras palabras, el docente antes de iniciar su planeación didáctica debe responder las preguntas siguientes: ¿qué sujeto ha de aprender y qué tipo de conocimiento se ha de enseñar. Ambas preguntas reenvían a los elementos esenciales de todo conocimiento; además, el profesor ha de preguntarse si los contenidos escolares se pueden enseñar, cómo los alumnos han de aprender a movilizarlos a otros contextos y para qué les van a servir más adelante esos saberes.

CONCLUSIONES

Una palabra final: la teoría curricular y la innovación educativa deben enlazarse para evitar la ausencia epistemológica, la confusión teórica que llega a la separación de lo teórico con lo técnico o, en el peor de los casos, canjear una palabra vieja por una nueva. Asimismo, la ciencia de la educación debe establecer una relación constante con la epistemología y tener presente que, históricamente, ésta ha edificado teóricamente su camino. Además, se hace evidente relacionar y distinguir entre la formación epistemológica y formación curricular para dar respuesta a las demandas sociales, pues la epistemología fundamenta el conocimiento cambiante, y también es soporte para seguir aprendiendo en la capacitación básica que exige el sector empresarial.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANDRADE Cázares, Rocío A. (2008), “El enfoque por competencias en educación”, en *IdeasConcyteg, Formación escolar por competencias*, Año, 3, Núm. 39, 8 de septiembre.
2. BOWER Gordon H. y HILGARD Ernest R. (2007), *Teorías del aprendizaje*, México, Trillas.
3. DE ALBA, Alicia (Coord.) (1997), *El currículo universitario, de cara al nuevo milenio*, México, UNAM.
4. DÍAZ Barriga, Ángel (2005), “El enfoque de competencias en el campo del currículo” en *Retos y perspectivas de la educación superior*, BUAP- Plaza Váldes.
5. DÍAZ Barriga, Ángel (2002), *Curriculum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos*, Ediciones Pomares, Anuario Rec.
6. DÍAZ Barriga, Ángel (2005), “El enfoque de competencias en el campo del currículo” en *Retos y perspectivas de la educación superior*, BUAP- Plaza Váldes.
7. HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (1998), *Los paradigmas de la educación*, México, Paidós.
8. HESSEN, Juan (2007), *Teoría del conocimiento*, México, Porrúa.
9. TABA, Hilda (1974), *Elaboración del currículo*, Buenos aires, Troquel.

Letras caídas

Olvido

Víctor Joaquín Rosales Chim

Noche a noche pierdo el encanto
que sopla el viento
de un sueño placentero o,
al menos,
de un simple sueño.

Es esta risa que no es risa,
ni este llanto es llanto;
sólo es claro que me encuentro
extraviado.

Y así,
así voy a diario,
a cada instante...
segundo a segundo;
del olvido al recuerdo.

Me miro en el espejo de gotas
abandonadas en el suelo;
veo mi figura levemente odiosa,
y justo en ese momento,
vuela mi anhelo de amor
entre las hojas que juegan en el cielo,
yendo del olvido al recuerdo.



Tristezas

Llovieron cenizales en tu boca
y de tí me enamoré.
Mi corazón, hecho harapos, reconstruí;
tejí estrellas en tu cielo,
sembré lunas en tus noches.

Es cosa sería enamorarse,
ahogar los miedos y
permanecer en la virtud de amar
marcando un pulso nuevo al corazón.

Es cosa sería enamorarse
y ver cómo el destino ilusionista
borra en un suspiro
aquella risa que llenó de luz el alma mía,
llevándome al fango
de mis constantes tristezas.

Soy un ángel solitario que,
en secreto,
en silencio;
te respira,
te besa...
y cae del cielo
para descubrir
que todo es sueño.



Ética de la Inteligencia

Laura Vargas Mendoza

Un filósofo que ha llevado el análisis de los problemas hasta el grado en que se hace imposible pensar claro parece que con arreglo a la lógica estricta, no debería enseñar ni escribir más. De hecho, enseña y escribe, aunque descontento de su enseñanza y de sus libros: unos y otros son esquemáticos y simplistas con relación a lo que ese filósofo piensa en los planos más profundos, pero son menos esquemáticos y simplistas que la enseñanza y los libros de otros filósofos que ven todas las soluciones sencillas y claras.

En cuanto a mí, la experiencia de la vida y lo que sé del alma de los hombres, me hace esperar en la práctica, de ese tipo de seres, aunque no se pueda hacer al respecto demostraciones ni cálculos, un mayor promedio intelectual y moral que los afirmativos dogmáticos.

Carlo Vaz Ferreira, *Conocimiento y acción*, Montevideo, *El siglo Ilustrado*, 1920, pp. 11-12.

Comencemos por decir que este es apenas un acercamiento, una introducción, a lo que se podría llamar una *Ética de la Inteligencia* y que la propuesta está fundamentada en la obra del filósofo uruguayo Arturo Ardao (1912-2003). La categoría de Inteligencia es una categoría gnoseológica que acaricia la ontología y que Ardao propone en el contexto de la crítica a la razón formal, en su carácter de representación neumática.¹ El ser humano para poder tener una comprensión de la realidad, necesita de una función cognoscitiva que sea plástica, dinámica, vital, concreta, intuitiva, fluida y ondulatoria. Dicho real proceso cognitivo que permite encargarse de los asuntos reales, de lo concreto y práctico, más que de los asuntos ideales, será la Inteligencia. Es la Inteligencia una facultad

clara, rigurosa —gracias a la razón abstracta-ideal—, penetrante, plástica, creadora, inventora e ingeniosa —gracias a la intuición, imaginación, sentimiento e instinto, es decir, a la experiencia—. La Inteligencia es, para Ardao, una facultad dialéctica que armoniza conceptos “opuestos”;² en ella todo es alternativamente tesis, antítesis y síntesis. Por lo cual hay en ella diferentes interrelaciones entre lo particular y lo genérico, lo consciente y lo inconsciente, lo concreto y lo abstracto, lo interior y lo exterior, por citar sólo algunos ejemplos. La ética de la Inteligencia, tomaría características de ésta última, por lo que también sería plástica, concreta, vital y nos permitiría tomar decisiones con base en la experiencia.

¹ “Representación, sea gráfica, sea ideal, de algo ateniendo sólo a sus líneas o notas más significativas. Representación por lo tanto, que prescinde de la real sustancia o carnadura de la entidad representada” (Arturo Ardao, “A propósito de lenguaje y pensamiento en Vaz Ferreira” en *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*, Compilador Miguel Andreoli, Montevideo, Universidad de la República, 1996, pp. 13-33)

² Para Ardao, al igual que para Vaz Ferreira, mucho de lo que se considera como conceptos opuestos, en realidad son sólo conceptos diferentes y diferenciados que nosotros oponemos pero que en la realidad son simúlatenos y hasta complementarios. Un ejemplo es el día y la noche. *Cfr.* Carlos Vaz Ferreira, *Lógica Viva*.

La Ética de la Inteligencia armonizará igualdad natural y diferencia, libertad y circunstancia. Para aclarar cómo este autor comprende dichos conceptos tomemos como ejemplo la siguiente afirmación de Vaz Ferreira en su libro *Sobre feminismo*, en la Primera Conferencia:

Cuando un hombre y una mujer se unen, a la mujer se le forma un hijo; al hombre no le sucede nada.

[A] Encontrar ese hecho muy satisfactorio es ser "antifeminista".

[B] Ignorarlo es ser "feminista" (de los comunes: de los de IGUALDAD).

[C] Tener presente ese hecho; sentir lo doloroso e injusto de alguno de sus efectos, y procurar su COMPENSACIÓN —que podrá ser igualado o desigualado, según los casos—, sería el verdadero y buen feminismo.³

Hagamos un análisis de estas afirmaciones para ver los elementos que la Ética de la Inteligencia nos puede aportar. La primera afirmación es el hecho real, un hecho biológico: a la mujer se le forma un hijo mientras al hombre no le sucede nada. En lo social hay otras consecuencias que tienen que ver con condiciones históricas, socio-culturales más que con biológicas. Recordemos que desde el momento en que hablamos de la unión de un hombre y una mujer ya estamos hablando de seres humanos en *situs*, con una determinada: "situación vital, psíquica, espiritual, histórica, socio-cultural"⁴. En México por lo menos, en la actualidad, podemos hablar de una desigualdad en lo social, económico y político. Tomemos como ejemplo la siguiente cita de los "Estereotipo de género en las relaciones de pareja":

Las sociedades se estructuran y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual de los individuos que la conforman, atribuyéndoles características y significados a las acciones que desempeñan mujeres y hombres, o se espera que desempeñen, según lo socialmente aprendido. Datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2003, muestran que de las mujeres casadas o unidas de 15 años y más que no viven situaciones de violencia, 42.5% considera que "una buena esposa debe obedecer a su pareja en todo lo que él ordene", mientras que el porcentaje se reduce a 35.9% entre las mujeres que viven situaciones de violencia. Esto podría demostrar que la obediencia hacia el esposo genera menos violencia en la pareja, y que los estereotipos de género continúan

vigentes en buena parte de la población femenina.⁵

No dejemos también de observar todas las consecuencias que se desarrollan socialmente por un embarazo, como lo es la carga que representa para la mujer el ser madre. Citemos como ejemplo las cifras que existen en el documento *Promedio de horas a la semana destinadas al cuidado de niños y apoyo a otros miembros del hogar por sexo y grupos de edad*, en el que se muestra que son las mujeres entre 20 y 39 años de edad quienes dedican mayor parte de su tiempo a brindar apoyo con un total de 18 a 19 horas y que puede limitar el desarrollo personal y profesional de quienes realizan esos cuidados.⁶ Y en todo caso de que no haya limitaciones profesionales:

al incremento del tiempo que las mujeres dedican al trabajo extra doméstico no es recíproco un incremento de la participación de los hombres en el trabajo doméstico, lo que se refleja en una mayor

5

Cfr.

<http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Estereotipos1.pdf>
Una gran proporción de mujeres, tanto en situaciones de no violencia como de violencia, 66.2% y 68.4% respectivamente, opina que el hombre debe responsabilizarse de todos los gastos del hogar. - 11.6% del total de mujeres en situaciones de no violencia considera que es "obligación de la mujer tener relaciones sexuales con el esposo o pareja aunque ella no quiera", y el porcentaje sólo disminuye a 10.3% en las mujeres que viven en condiciones de violencia. - Tanto en condiciones de no violencia como de violencia, algunas mujeres justifican el maltrato por parte de sus parejas a causa del incumplimiento de sus obligaciones: 8.9% y 7.8% respectivamente. Por otro lado los datos de la ENDIREH 2006 respectivos a mujeres casadas o unidas de 15 años y más indican lo siguiente: - Acerca de la libertad personal, 19.9% de la entrevistadas debe pedir permiso al esposo o la pareja para trabajar por un pago remunerado, mientras que 46.3% le avisa o pide su opinión. - 15.2% debe pedir permiso para visitar a parientes o amistades, mientras que 53.7% avisa o pide opinión al esposo o pareja para hacerlo. - Con respecto a la opinión sobre roles de género, 4.3% de las mujeres opina que el marido tiene derecho a pegarle cuando la mujer no cumple con sus obligaciones. - 8% de las entrevistadas considera que es obligación de la mujer tener relaciones sexuales con su esposo aunque ella no quiera. - Casi cuatro de cada diez mujeres opinan que una buena esposa debe obedecer a su esposo en todo lo que él ordene (38.2%). - 68.1% considera que el hombre debe responsabilizarse de todos los gastos de la familia. Los porcentajes de mujeres alguna vez unidas con respecto a la opinión sobre estos mismos roles aumentan de la siguiente manera: - 43.1% opina que una buena esposa debe obedecer a su esposo en todo lo que él ordene - 71.7% considera que el hombre debe responsabilizarse de todos los gastos de la familia. - 13.7% considera que es obligación de la mujer tener relaciones sexuales con el esposo aunque ella no quiera. - 7.8% opina que cuando la mujer no cumple con sus obligaciones el marido tiene derecho a pegarle. Por otra parte, datos de la encuesta Observatorio de la Mujer en México (1999) muestran que una gran parte de los hombres mexicanos "no estarían dispuestos a dedicarse al cuidado de la casa mientras la esposa trabaja" (65.1%), de igual manera, 60% de las entrevistadas "no estarían dispuestas que el hombre se dedique al cuidado de la casa mientras la mujer trabaja."

6

<http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Usodeltiempo1.pdf>

³ Carlos Vaz Ferreira, *Sobre feminismo*, p. 25.

⁴ Arturo Ardao, *Espacio e Inteligencia*, p. 51

“carga global de trabajo” para las mujeres ya que además de su desempeño en el trabajo remunerado, sigue recayendo en ellas casi toda la carga del trabajo doméstico.⁷

Encontrar estas consecuencias entre otras tantas, como satisfactorias [A] es una diferenciación discriminatoria. Es decir, se valora al ser humano conforme a patrones estimativos resultantes de privilegios (sociales, económicos, sexuales), intereses y prejuicios que vulneran la igualdad fundada en la intrínseca dignidad de la persona y que reposan sobre situaciones que van desde el distanciamiento hasta la opresión brutal. Las diferencias discriminatorias como éstas deforman los valores éticos por la introducción de injustas valoraciones morales, ya que justifican las diferencias sociales en supuestas inferioridades y grados de humanidad. Y que no deben confundirse con las diferenciaciones reguladoras, que nos permiten regular objetivamente ante la conciencia propia o social desigualdades humanas que no pertenecen al ámbito moral y que, por lo mismo, no lo afectan. Por ejemplo: el temperamento, la vitalidad, la elocución, la sensibilidad, la inteligencia, la manualidad, la destreza, la energía, la experiencia, la capacidad, etc., las cuales concurren, al igual que la moral a la continua selección, tácita o expresa, sin la cual la existencia social sería imposible. Debido a que ellas:

Juegan su legítimo papel en las instancias formativas a la vez que en las competitivas, tan inevitables unas como otras, de esa misma existencia: en el campo educativo, como en el laboral, en el artístico como en el científico, en el deportivo como en el político. Muchas veces en la espontaneidad de formas libres, como las que simplemente llevan, por ejemplo, a juzgar mejor que otro un operario o un atleta, a un artista o un profesional; pero también a través de formas institucionalizadas, con las que tiene que ver directamente conceptos como los de examen, concurso, justa, certamen, credencial, diploma, premio, designación, elección.⁸

Dichas valoraciones concurren, al igual que la moral, a la continua selección, tácita o expresa, sin la cual la existencia social organizada sería imposible.

La diferenciación discriminatoria tampoco debe confundirse con la diferenciación moral, que se basa

en una dignidad moral. Dicha dignidad se anexa a la igualdad natural sin conmovérsela, pues es una valoración no del valor sin más, sino de uno o varios valores de signo moral. Esta valoración moral se hace con base en tal o cual valor y puede ser positiva o negativa, por ejemplo: bueno o malo (teniendo como base el valor del bien), veraz o mendaz, bello o feo. Debemos añadir que en este plano hay un conjunto inagotable de valores en que se funda la gama de las valoraciones con que se teje y desteje la urdimbre de la existencia humana.

La dignidad moral exige ser conquistada por parte del individuo y puede ser menguada o incrementada a través de la conducta responsable. A través de esta dignidad moral, se deriva una valoración desigual del ser humano. Esta dignidad conlleva el respeto por parte del individuo y de los demás; pero un respeto sólo del individuo humano por lo que específicamente tiene de individuo humano, a la persona por lo que tiene de personal, de ser un hombre digno o indigno. Esta dignidad que es modificable y nos permite diferenciar entre los seres humanos es la *diferenciación moral*.

En el caso de ignorar [B] “a la mujer se le forma un hijo; al hombre no le sucede nada”, lo que en realidad sucede es una confusión de planos. Si bien, Ardao afirma que existe una igualdad natural, intrínseca al ser humano, la cual es brindada por la *dignidad* de la condición humana. Y que de la dignidad de la condición humana, sumo principio productor de una realidad, se extraen “un conjunto de principios cuyo titular no es ni la humanidad en su abstracción genérica ni un determinado tipo de hombre, sino cada hombre en su personal concreción: los derechos humanos, la igualdad de derechos y, en definitiva, entre los seres humanos, la igualdad natural”,⁹ no niega por ello el *situs*, es decir, el plano de lo social, histórico y cultural de los cuales he dado ya un par de rasgos.

El principal problema con esta confusión de planos, es que al final lo que se viene a negar es el plano de la experiencia, de lo concreto, y por lo tanto impide la toma de conciencia y con ello la libertad. Recordemos que para Arturo Ardao el ser humano está en constante cambio, en constante transformación al igual que el medio que le rodea. Es el ser humano un proceso fluyente, en constante evolución, y trascendencia, es decir, se halla ontológicamente abierto. El ser humano se

7

<http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Usodeltiempo1.pdf>

⁸ Arturo Ardao, en “El hombre en cuanto objeto axiológico” en *Espacio e Inteligencia*, p. 44.

⁹ Arturo Ardao, “Axiología, Ética y Derechos Humanos” en *Marcha*, p. 7

caracteriza por crearse, recrearse, renovarse, transformarse, metamorfosearse constantemente al igual que la realidad en la que está inserto. La trascendencia es la postulación ontológica de la libertad humana, por ser una característica de fluidez que le permite sobrepasarse a sí mismo y a lo que le rodea, su circunstancia, lo social, histórico-cultural. Y por supuesto para lograr la libertad, es necesaria la conciencia, la responsabilidad de la autognosis para poder ser ejercida:

«Quien, con ignorancia del carácter dinámico de nuestra naturaleza [humana], se considera alguna vez definitiva y absolutamente constituido, y procede como si lo estuviera, deja, en realidad, que el tiempo lo modifique a su antojo, abdicando de la participación que cabe a la libre reacción de uno mismo, en el desenvolvimiento de su propia personalidad. El que vive racionalmente es, pues, aquel, que, procura cada día tener clara noción de su estado interior y de las transformaciones operadas en las cosas que le rodean, y con arreglo a este conocimiento siempre obra, rige sus pensamientos y sus actos.»¹⁰

Resume: «rítmica y lenta evolución de ordinario; reacción esforzada si es preciso; cambio consciente y orientado siempre». El secreto está, pues, en lugar de ser por gracia de la circunstancias mecánicamente renovado, transformado, rehecho, en voluntaria y lúcida «renovarse, transformarse, rehacerse...» Y añade: «¿no es ésta toda la filosofía de la acción y la vida; no es ésta la vida misma, si por tal hemos de significar, en lo humano, cosa diferente en esencia del sonambulismo del animal y del vegetal de la planta?»¹¹

Es decir, conocer las circunstancias de la propia vida humana para poder, voluntaria y lúcida darse forma, hacerse y rehacerse, el ser humano como un constructo consciente de sí mismo y por ello libre.

La actitud [C] “Tener presente ese hecho; sentir lo doloroso e injusto de alguno de sus efectos, y procurar su COMPENSACIÓN —que podrá ser igualado o desigualado, según los casos—, sería el verdadero y buen feminismo”.¹² Actitud de la Ética de la Inteligencia que busca la armonía de lo ideal (los derechos humanos) con lo concreto (las diferenciaciones discriminatorias), al buscar crear (a través de la imaginación, el sentimiento y el instinto) las condiciones apropiadas para el desarrollo igual de

¹⁰ José Enrique Rodó, *Motivos de Proteo*, p. 13.

¹¹ Arturo Ardao, *Filosofía en el Uruguay en el siglo XX*, p. 35.

¹² Carlos Vaz Ferreira, *Sobre feminismo*, p. 25.

los derechos humanos entre hombres y mujeres, entre concreciones diversas de lo humano.

El valor máximo en esta Ética de la Inteligencia, el valor sin más, es el ser humano y al mismo tiempo reconoce sin demérito de ello una jerarquía de valores que se da en lo socio-histórico-cultural, que permite la diferenciación entre seres humanos para la convivencia social. Por ello permite resolver los problemas no desde la idealidad abstracta y carente de asidero real, ni con fórmulas generales, ni con soluciones ideales, sino que, complementando ambas visiones, busca la mejor solución posible en un contexto determinado, no hablaríamos de soluciones inaplicables en lo concreto y en la experiencia sino que, basado en ella, podríamos encontrar la mejor posible, la que nos permita hacer lo mejor en las situaciones más diversas, aún en las situaciones en que parece no haber una solución buena para ninguna de las partes.

En esta ética, a la diferencia no se le considerara un opuesto sino una simultaneidad, por ello nos permitirá respetar a la persona en toda su cabalidad y vitalidad; y nos permitiría también tener soluciones específicas para cada uno de sus implicados, puesto que tomará en cuenta a la persona no sólo en lo social sino en lo histórico y en su propia vida personal.

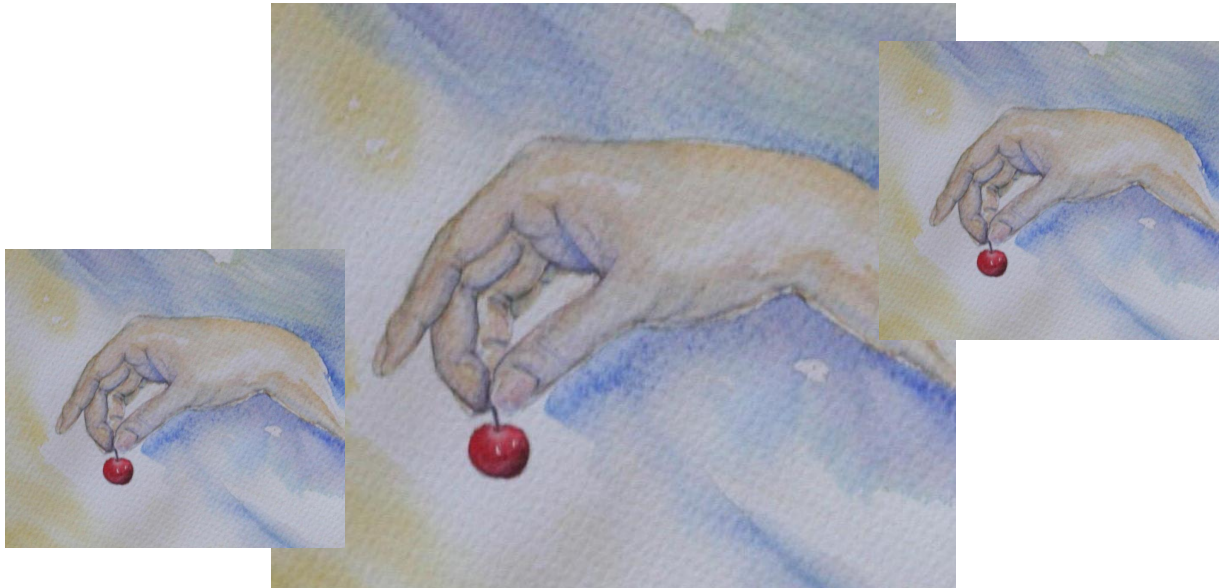
Nos permitirá, finalmente, comprender las diferentes escalas de valores sin demérito de ninguna de ellas al no ser sacadas de su concreción real. Permitiría diálogos en los cuales las emociones, la razón y en general la vida intelectual tuvieran espacio para expresarse. En esta ética no habrá grados de humanos sino diferenciaciones que permitan la convivencia. Sería una ética conectada a la experiencia y a la vida, como lo es la inteligencia misma.

BIBLIOGRAFIA

1. ARDAO, Arturo (1986), “Axiología y Derechos humanos” en *Marcha*, Montevideo.
2. ARDAO, Arturo (1976), *Espacio e inteligencia*, Montevideo, Biblioteca de Marcha.
3. ARDAO, Arturo (1963), *Filosofía de Lengua Española*, Montevideo, ALFA.
4. ARDAO, Arturo (2000), *Lógica de la razón y lógica de la inteligencia*, Montevideo, Universidad de la República.
5. ARDAO, Arturo (1996), “A propósito de lenguaje y pensamiento en Vaz Ferreira” en *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*, Compilador Miguel Andreoli, Montevideo, Universidad de la República.
6. INM, *Estereotipo de género en las relaciones de pareja*, Instituto Nacional de Mujeres, México, consultada el 05

- de enero de 2011 <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Estereotipos1.pdf>
7. RODÓ, José Enrique (1941), *Motivos de Proteo*, Montevideo.
 8. VAZ Ferreira, Carlos (1920), *Conocimiento y acción*, Montevideo, El siglo ilustrado.
 9. VAZ Ferreira, Carlos (1979), *Lógica Viva*, Caracas, Ayacucho.
 10. VAZ Ferreira, Carlos (1945), *Sobre feminismo*, Buenos Aires, Losada.
 11. *Uso del tiempo*, Instituto Nacional de las Mujeres, consultada el 05 de enero de 2011, http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Uso_del_tiempo1.pdf





Educar en la Era Planetaria

Germán Iván Martínez

Se ha vuelto un lugar común decir que vivimos en la sociedad del conocimiento. Difiero de esta postura. Creo, eso sí, que vivimos en una sociedad de la información. Ya en otro momento, basándome en José Antonio Millán, he tenido la oportunidad de abordar la diferencia;¹ hoy recupero el hecho de que la información es externa, fácilmente acumulable e inerte, mientras que el conocimiento es interno, sólo puede crecer gradualmente y es algo que, por ser vivo, se transforma rápidamente.

Esta es, quizás, la característica esencial del mundo que nos ha tocado vivir: *el cambio acelerado y constante*. Dicho cambio no se reduce al ámbito informativo sino que toca prácticamente todos los órdenes: económico, político, religioso, social y cultural. De esta manera, la educación en general y los distintos niveles en particular, también se han visto en la necesidad de repensar su misión y visión, al replantear los objetivos que se han fijado para ajustarse a los nuevos reclamos que emergen de sociedades cada vez más complejas.

Hoy, como nunca, enfrentamos una serie de problemas que si bien no tienen su origen en esta

¹ Cf. Germán Iván Martínez Gómez, “La ciencia con gusto entra” en *Revista Magisterio*, Año 5, No. 33, pp. 44-49.

época, siguen vigentes en tanto queden pendientes sus soluciones. Por mencionar sólo algunos, podemos decir que los países viven divididos entre quienes tienen acceso a la información y al conocimiento y los que sólo son sus usuarios o, incluso, ni siquiera a eso pueden aspirar. Así, la brecha entre los países del “primer mundo” y los “tercermundistas” —todavía no acabo de comprender cuáles son los del “segundo mundo”—, no sólo se hace más ancha sino cada vez más profunda.

Digo que los países industrializados y los subdesarrollados se distancian cada vez más y que la generación y aplicación del conocimiento no se comparten con aquellos países que aún dependen económica, política e incluso espiritualmente de los países en avanzada. Por otro lado, el número de pobres ha aumentado, el analfabetismo no se ha erradicado, la atención y educación de la primera infancia no se cubierto a cabalidad, la escolarización en enseñanza primaria, si bien ha crecido, presenta aún altas tasas de deserción, reprobación y repetición.

Aunado a lo anterior, el aprendizaje de los jóvenes es insuficiente y la cualificación de los docentes puesta en tela de juicio. Al tiempo, es fácil advertir que la desigualdad entre los sexos es aún una triste

realidad; como lo es también la falta de financiamiento a las universidades y centros de investigación, el cuestionamiento de la calidad de la enseñanza, la resistencia al cambio, el anquilosamiento de las instituciones, la rutinización de los quehaceres, la sobreadministración o burocracia excesiva, el malestar docente ligado ahora al malestar directivo y estudiantil que, conjugados, se traduce en un mal-estar generalizado.

Pero en el plano mundial las cosas tampoco andan bien. La paz se halla permanentemente amenazada y la intervención militar es una estrategia política que se pretende justificar en pos de supuestos desarmes, cuando sabemos que estos últimos han permitido y alentado el saqueo y la devastación. Ésta, como nos hemos percatado, no sólo ha sido económica sino ecológica. Hoy, como nunca, la salud del planeta y por ende la nuestra, está en peligro.

La *agresión antropogénica* del hombre respecto al medio es una situación que lejos de disminuir se agrava. El calentamiento global, la degradación de la biodiversidad, las crisis que se derivan y que vendrán pronto a partir de la extinción del petróleo —financiera y energética, pero también y quizá más ferozmente sanitaria y alimentaria—, traerán consecuencias desastrosas para una sociedad que es incapaz de tener una visión de futuro.

De ahí que se haga necesaria una educación para este siglo que tome en cuenta estos y otros muchos problemas.² Y es que, como advirtió Howard Gardner en su libro *Las cinco mentes del futuro*: “Sólo veo dos razones legítimas para adoptar nuevos métodos educativos. La primera es que las prácticas actuales no funcionen debidamente [...] La segunda razón es que las condiciones del mundo han cambiado de una forma sustancial”.³

De esta forma, si hoy los estudios de prospectiva nos exhortan a mirar al futuro, lo hacen porque, como

² Tal y como mostrado Luis Tamayo, lo que actualmente priva es una *locura ecocida*, que se desprende de una guerra que la humanidad ha trabado, históricamente, contra la naturaleza. Así, el calentamiento global, la degradación de los suelos —sea por erosión o desertificación—, la sobrepoblación, la aparición de nuevas enfermedades, la incapacidad de regeneración de los ecosistemas y, en suma, el envenenamiento total de la Tierra, son el resultado de una escisión que experimentó el hombre en relación con el mundo. De lo que se trata, dirá el propio Tamayo, es de curarnos de esa locura que nos está llevando lentamente al exterminio de nuestros propios descendientes. Cf. *La locura ecocida. Ecosofía psicoanalítica*, Fontamara/CIDHEM, México, 2010.

³ Howard Gardner, *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*, p. 10.

afirma Gardner, “la educación sigue siendo básicamente una preparación para el mundo del pasado en lugar de ser una preparación para los posibles mundos del futuro”.⁴

Lo que tenemos que superar entonces es una educación centrada en el maestro, memorística y repetitiva, para dar paso a otra centrada en el alumno, en el desarrollo de habilidades cognitivas y prácticas, y en la adquisición, consolidación y fortalecimiento de competencias. Respecto a este último término Philippe Perrenaud ha dicho que la competencia es una “movilización de saberes”; esto es, una *transferencia* no sólo de conocimientos sino de actitudes, valores y principios éticos para la adecuada resolución de problemas. Una competencia, tal y como la entiendo, no se reduce a saber algo, sino a saber hacer algo con lo que se sabe, además de saber el momento más oportuno para hacerlo y los fines y las consecuencias de tal acción.

Por ello, cuando Gardner afirma que la educación es “preparación para la vida”, lo hace sabiendo que la vida del hombre no se da en solitario, es una vida social. El hombre, tal como nos enseñó Aristóteles, es un *zoon politikon*, un animal político, un animal cívico que se desarrolla y adquiere aprendizajes en comunidad, en la relación con los otros.

Es en la ciudad —en la *pólis*, es decir en la sociedad organizada políticamente—, donde se forma al ciudadano que no es otra cosa sino un miembro activo de una *civis*, de una ciudad. Por este simple hecho, esto es, por haber nacido en una comunidad a la que hemos de pertenecer, adquirimos, y esto luego de un largo proceso de aprendizaje y una maduración no sólo física sino mental, nuestra condición ciudadana. La *ciudadanía*, entonces, nos hace acreedores a una serie de derechos y deberes.

En este sentido, cuando uno escucha la expresión “*educación para la ciudadanía*” podría suponer que se trata de una tautología, pues toda educación implica una formación que se da a partir de un proceso de aculturación y socialización; lo que nos hace pensar que no hay educación que no sea para insertar al hombre en la sociedad de la que forma parte, adquiriendo los principios, valores, creencias, saberes y técnicas propios de dicha sociedad. No obstante, vista con detenimiento, la expresión educación o educar para la ciudadanía tiene que ver

⁴ *Ibidem*, p. 18.

con un reclamo relativamente reciente: educar a los niños y jóvenes *para ejercer* su ciudadanía.

Lo anterior quiere decir, entre otras cosas, que no podemos hablar de una educación neutral. Tal educación no existe. Toda educación es política en tanto se da dentro de una sociedad y atiende la formación de sus ciudadanos. Educar para la ciudadanía es, según la *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática* en España, permitir “que el individuo actúe durante toda su vida como un ciudadano activo y responsable, respetuoso con los derechos de los demás”.⁵

La misma *Recomendación* dice que la educación para la ciudadanía:

[...] es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad, que contribuye a fomentar el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de las relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura.

[Por otro lado —recomiendan—] debe ocupar un lugar prioritario en la reforma y ejecución de las políticas educativas [al ser] un factor de innovación en lo que respecta a la organización y gestión de los sistemas educativos globales, así como de los métodos de enseñanza y planes de estudio.⁶

La educación para la ciudadanía tiene que ver, como plantea Edgar Morin, con el imperativo cada vez más necesario de *civilizar la civilización*. Al respecto, dice: “La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria”.⁷

Esto tiene que ver, como sugiere Ernesto Sábato, con propiciar una *mundología de la vida cotidiana*, que no es otra cosa sino que la propia sociedad aprenda a orientar su civilidad a partir de la

percepción y atención de los problemas más urgentes y globales.

Pero debemos ir más allá. Para lograr lo anterior es necesario superar una inteligencia mecanicista, desunida, compartimentada e instaurar otra que articule el conocimiento segmentado, que multidimensionalice lo que se ha tornado unidimensional, que complejice lo que se muestra en la apariencia de la simplicidad. En palabras del propio Morin no sólo es necesario sino urgente traspasar una inteligencia que ha sido “a la vez miope, présbita, daltónica, tuerta, [y que] muy a menudo termina siendo ciega”.⁸

Como se puede deducir, la educación para la ciudadanía es una estrategia de sobrevivencia en la que el hombre aspira, legítimamente, a construir una civilización mejor; que supere nuestro subdesarrollo moral, espiritual y psíquico, pero que no caiga en la alfabetización arrogante y el academismo petulante.

Por ello, dice Morin, “El principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo [...] que implica la existencia de una civilización planetaria y una ciudadanía cosmopolita”.⁹ Dicha ciudadanía tiene que ver con el reconocimiento del otro como parte fundamental del nosotros.

Tiene que ver, igualmente, con la tolerancia a culturas y sociedades diferentes; con el respeto a sus costumbres y su lengua, con la revaloración de sus normas, ideales, valores y formas de ser y proceder.

Esta ciudadanía implica reconocer en la globalización no sólo la mundialización del aspecto económico sino la apertura a lo multidimensional en donde lo político, lo religioso, lo ideológico y lo socio-cultural se haya imbricado, articulado en una mutua interdependencia.

Por otro lado, una ciudadanía cosmopolita tendría que pensar fundamentalmente en el reconocimiento y la valoración de *lo otro*: la natura, lo dado, aquello contra lo que se opuso el ser humano precisamente cuando se desvinculó creyéndose distinto y cuando se hundió en un egocentrismo desmedido.

De todo esto se desprende la necesidad de una educación que tenga una visión de futuro que recupere, entre otros, los aspectos que la

⁵ *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática* adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812.ª reunión de los Delegados de los Ministros. En línea: <http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/Recomendaciones.pdf>

⁶ *Ídem*.

⁷ Edgar Morin *et al.*, *Educar en la era planetaria*, p. 122.

⁸ *Ibidem*, p. 134.

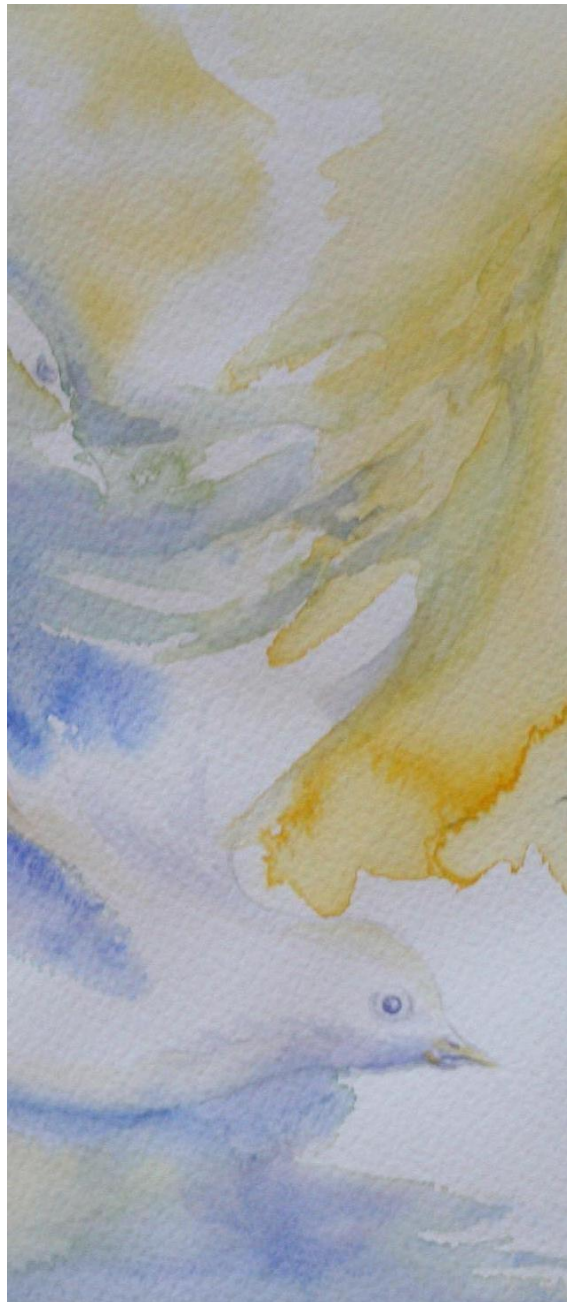
⁹ *Ibidem*, pp. 78-79.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó el 8 de septiembre de 2000 en la *Declaración del Milenio*: 1) valores y principios, 2) la paz, la seguridad y el desarme, 3) el desarrollo y la erradicación de la pobreza, 4) la protección de nuestro entorno común, 5) los derechos humanos, la democracia y el buen gobierno, 6) la protección de las personas vulnerables, 7) la atención a las necesidades especiales de África y 8) el fortalecimiento de las Naciones Unidas.

Hoy vale la pena releer con detenimiento cada uno de estos ámbitos que incluye una serie de premisas interesantes. Pero el propósito no es simple. Entender y atender la complejidad humana es, hoy, uno de los enormes retos que tiene la pedagogía y la educación contemporáneas.

BIBLIOGRAFÍA

1. GARDNER, Howard (2005), *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*, Paidós/Asterisco 11, Barcelona.
2. MARTÍNEZ Gómez, Germán Iván (2009), “La ciencia con gusto entra” en *Revista Magisterio*, Año 5, No. 33, pp. 44-49.
3. MORIN, Edgar et al. (2003), *Educación en la era planetaria*, Gedisa, Colección Libertad y Cambio, Barcelona.
4. *Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática* adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812.ª reunión de los Delegados de los Ministros. En línea:
<http://www.educacionciudadania.mec.es/pdf/Recomendaciones.pdf>
5. TAMAYO, Luis (2010), *La locura ecocida. Ecosofía psicoanalítica*, Fontamara/CIDHEM, México.





El psicoanálisis: una máquina del tiempo

Luis Tamayo

“¿Qué cosa es el tiempo? Si nadie me lo pregunta yo lo sé para entenderlo, pero si quiero explicarlo a quién me pregunta, confieso que no puedo”.

En la filosofía existen maneras diversas para concebir lo que el tiempo es. La más común, la aristotélico-newtoniana, lo concibe como una flecha independiente de nosotros, medible con el reloj y fechable con el calendario. Tal concepción, sin embargo, no es plenamente válida. Deja sin explicar la naturaleza de la “eternidad” o de esas situaciones en las cuales el tiempo anda “lento” (ante una situación aburrida) o “rápido” (cuando la felicidad nos colma). Tomando en cuenta esas anomalías M. Heidegger propone, en 1927, otra manera de concebir la temporalidad. Para Heidegger el tiempo no es ajeno a nosotros. Portamos nuestro pasado en el presente, y el futuro, en tanto metas, también se encuentra en el presente encaminando nuestros pasos. Esta temporalidad “colapsada en el presente” se muestra de manera plena en la experiencia psicoanalítica. Ilustrémoslo con un caso.

En el apartado titulado “La proton pseudos histérica” incluido en *El proyecto de psicología para neurólogos*, Freud narra el caso de una mujer —Emma— que sufría de un síntoma fóbico: no podía

ir sola a las tiendas. Al asociar al respecto, Emma refiere la primera ocasión en la cual se le presentó la fobia: teniendo apenas doce años fue a una tienda y vio reír a los empleados, uno de los cuales le había gustado, pensando que se burlaban de su vestido. A partir de ahí se generó su fobia. Freud se dio cuenta de que este evento no explicaba la fobia. Continuó indagando y encontró una escena previa, de los ocho años, en la cual Emma narraba haber ido a otro establecimiento a comprar golosinas y donde el pastelero le pellizcó los genitales a través del vestido, riendo estentóreamente al hacerlo. A pesar de ese ataque Emma refirió a Freud que volvió al día siguiente y “se reprochaba haber ido por segunda vez, como si de ese modo hubiera querido provocar el atentado”.¹

No tardó Freud en encontrar el enlace entre las dos escenas: por un lado, la risa de empleados y pastelero, por el otro, el deseo; en un caso un empleado le gustó, en el otro, parece que no le

¹ Sigmund Freud. *Obras Completas*, Tomo I, Amorrortu, 1976, p. 401.

desagrado el pellizco del pastelero, por lo cual volvió al día siguiente.

A partir de este caso Freud elabora su concepción de la *Nachträglichkeit* —una temporalidad donde lo posterior hace inconsciente a lo anterior—, concepción que implica la superación de la teoría traumática, la cual planteaba que los síntomas no eran sino los efectos de un trauma previo. La temporalidad de la *Nachträglichkeit* le genera una pregunta a Freud: ¿cómo es posible que el recuerdo de una vivencia pueda ser más traumático que la vivencia misma? Freud dejará esta pregunta sin respuesta y postulará, durante años, tan sólo el hecho constatable: “la histérica padece de reminiscencias”.²

Ahora bien, la inclusión de la transferencia permite responder esa pregunta. En el análisis de Emma, Freud era el soporte de su transferencia, despertando su deseo e incluso actuándolo. No olvidemos que, según algunos biógrafos,³ Freud, gracias al apoyo de su entonces bienamado W. Fliess, “pellizó los senos” nasales de Emma en la fallida intervención quirúrgica que pretendía, mediante la cauterización de una zona de los senos nasales de Emma, ¿curarle la histeria! Esto fue posible debido a la conjunción de las teorías de Freud y Fliess. Mientras Fliess —que era otorrinolaringólogo— consideraba que la sexualidad se encontraba situada en los senos nasales, Freud postulaba que la histeria era por causas sexuales, entonces ¿por qué no curarla mediante una operación en dichos senos nasales? Dicha operación se efectuó en marzo de 1895. Fliess, quien no era un cirujano particularmente dotado, dejó medio metro de gasa en el área intervenida, la cual no tardó en pudrirse y ocasionar una supuración que hizo necesaria una segunda intervención —ya no realizada por Fliess sino por Gersuni—, todo ello ante una Emma grave pero fascinada por tantas atenciones.

Freud no pudo escapar a la actuación de la transferencia a la cual lo condujo no sólo su particular relación con Fliess sino también su “muy agradable y decente” paciente. Ahora bien, independientemente de la actuación freudiana, lo que quiero señalar es que sólo hasta el tercer momento, en la terapia con Freud, existió el “inconsciente” como tal, pues ya había alguien que

podía leerlo así. Luego de la primera escena, con el pastelero, no ocurrió sino la emergencia del deseo, luego de la segunda, en la tienda, se reprimió la primera y se generó la fobia. En la tercera, con Freud, se leyó el inconsciente presente en la fobia y, gracias a ello, reingresó, en la transferencia, lo olvidado.

El deseo, vehiculizado por el síntoma, circula en las tres escenas, es lo que las hace presentes, patentes, es lo que se repite y transfiere. La pregunta: ¿por qué un recuerdo puede ser más traumático que la vivencia misma? encuentra su sentido. El recuerdo atestigua la presencia de la vivencia, forma parte de un pasado que se encuentra en el presente, se halla presente, se repite en el síntoma y, después, en la transferencia.

Es la repetición la que hace existir a los eventos. Un evento único (*hápax*) carece de nombre, no es reconocible. El deseo inconsciente, no sólo está en el pasado sino en el presente y, además, compromete el devenir, es decir, está inserto en una temporalidad acorde a la planteada por Martin Heidegger en *El ser y el tiempo*.

Quizás si Freud hubiese conocido la obra de Heidegger se hubiese dado cuenta de que la dificultad para teorizar la temporalidad del inconsciente se debía a que el modelo con el cual lo leía no era el adecuado. Si bien el inconsciente es “atemporal” para la flecha del tiempo aristotélico-newtoniana, no lo es para la temporalidad de Heidegger.

La experiencia analítica no es ajena a esta temporalidad colapsada, donde el pasado se reitera en el presente y donde el futuro, en tanto fines, también se ubica en el presente, orientándolo. Es más, si no fuera así, si el pasado y el futuro no fuesen manejables en el presente, si el pasado estuviese “atrás” y fuese intocable ¿cómo podría tener algún efecto terapéutico el acto analítico? Es gracias a que el pasado y el futuro están en el presente que se puede reescribir la propia historia y posibilitar los efectos subjetivantes del análisis.

En el psicoanálisis, al “reescribirse la historia”, el pasado cambia y el futuro también. El psicoanálisis es como una máquina del tiempo que nos permite reconsiderar la historia y modificar el futuro. Ya existe una máquina del tiempo posible para el hombre. El psicoanálisis nos trepa en ella.

² *Ibidem*, Tomo II, p. 33.

³ Cfr. Masson, G., en Freud, S.; Fliess, W., *Complete letters*, Harvard University Press, USA-England, 1985; Grinstein, A., *Los sueños de Sigmund Freud*, Siglo XXI, México, 1987, p. 23 y ss.



Los Valores Universales de las Sociedades del Conocimiento en el Efecto Paliativo de la RIEMS

Shirley Florencia de la Campa

Hoy invade la escena del conocimiento una razón instrumental instalada en la cúspide de los valores de las sociedades que cosifica la realidad y desvaloriza el espíritu. La educación humanista y sus ideales se resquebrajan ante esta tendencia, repercutiendo en reformas educativas como la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (RIEMS), que carecen de significado, sentido y efectividad al alejarse de la necesidad real y efectiva de la sociedad, actuando como tratamiento paliativo para los males específicos de nuestra nación.

Los efectos de la globalización económica en el ámbito educativo son evidentes, siendo sus principales impulsores los organismos financieros internacionales, quienes provocan que la educación pase de ser un derecho social a un instrumento de producción. Vivimos la patentización de una gestión del conocimiento que responde a un estado del mundo donde no es prioridad el desarrollo de las capacidades humanas; la dignificación del trabajo se olvida y el individuo queda inmerso en el aislamiento del privatismo, el consumismo y lo efímero de la estabilidad económica.

La “educación para todos” y la movilidad social que suscita esta concepción eficientista de la enseñanza son un espejismo si se advierte que los sectores productivos controlan con disimulo los modos de intervención social —como puede ser la educación— orientando los lineamientos y frutos del conocimiento a su propio desarrollo. Esto facilita el control ideológico mediante la difusión y exaltación sistemática de los valores y expectativas de la globalización económica como universales.

La estrategia de los gobiernos encumbra este perfil educativo no tanto para insertar a los jóvenes al mercado de trabajo sino en dirección de consolidar una hegemonía sobre la generación y transmisión del conocimiento, la ciencia y el progreso tecnológico, dirigida a la prioridad del desarrollo económico nacional. Se desdibuja el principio de formar seres humanos integrales que no viven sólo para trabajar y consumir, quebrándose la esencia de la educación que, en palabras del filósofo Rousseau, es el único camino para que “un hombre se vuelva lo que es posible que sea”.

El punto es claro: hoy la educación significa la forma más eficiente de penetrar profundamente en las

estructuras económicas y sociales de todo el mundo; la ciencia y la tecnología son perfiladas como omnipotentes, al invadir la escena una razón instrumental instalada en la cúspide de valores de las sociedades que cosifica la realidad y desvaloriza el espíritu, incapaz de ser cuantificado o verificado. Sea esta la razón por la cual el día de hoy la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) se perfila, aún frente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como la máxima autoridad en materia económica y educativa, al establecer, como parámetros:

- 1) *Que las sociedades se basan en la competitividad para la sobrevivencia de sectores productivos.*
- 2) *Que el conocimiento atiende primordialmente a la capacidad de innovar.*
- 3) *Que estas “sociedades del conocimiento” giran en torno al capital humano en el orden de que éste impulsa y aplica aquel conocimiento útil de manera efectiva hacia las formas de producción.*
- 4) *Que los conocimientos individuales, en la medida que responden a las metas anteriores, conforman un capital intelectual, enfocado a proyectar innovación en los mismos campos.*
- 5) *Que los datos generados por estos grupos e individuos, como capital intelectual, se convierten en información reproducible en la educación.¹*

Así, la tarea esencial de la enseñanza superior en la época de la globalización dista mucho del quehacer formativo de personas autónomas de conciencia histórica, acercándose más al adiestramiento de profesionistas calificados. Este abierto detrimento de la educación humanista implica la desaparición paulatina de la emancipación intelectual, y en particular, la educación filosófica se ve reducida a una historia curiosa del pensamiento, un ejercicio gratuito de pedantería y tecnicismos que, para los fines mencionados, resulta no sólo una actividad ociosa, sino infructuosa e inútil.

Bajo esta luz —que el nuevo orden educativo sea la profesionalización—, se pone en peligro la concepción de la universidad pública como casa de estudios de amplia cobertura en cuanto a transmisión y generación de conocimientos como un valor en sí mismo, y no como un instrumento al

¹ Siendo estos, entre otros, aspectos característicos de las llamadas Sociedades de la Información o del Conocimiento.

servicio de las empresas, recortando el presupuesto para proyectos y carreras “improductivos” de orientación humanística y/o crítica.

Por desgracia, las reformas educativas de varios países —incluido México— responden a estas tendencias,² donde se cultivan poco, nada o equívocamente, nociones formativas mínimas de identidad nacional, cultural, ética o desarrollo del sujeto, lo que trae como consecuencia la formación de seres indiferentes y tecnólogos de baja capacidad imaginativa, de razonamiento apenas inmediato, apáticos a proyectar y marcar los cambios que la sociedad demanda. No hay cabida para la duda, la iniciativa o la crítica, y los parámetros de bienestar se miden sólo en términos de adiestramiento y labores especializadas que conceden alguna comodidad y un incierto estatus social.

Profundicemos un poco más en el caso mexicano. El punto crucial que disparó la “necesidad” de una reforma integral educativa en México, parece localizarse en un documento que lanza la OCDE, *Panorama educativo 2007*,³ donde se agregó una nota particular a México, pues “no cumplía con los objetivos fundamentales de cobertura y calidad de la educación”, colocando a nuestro país en el último lugar de los miembros de la OCDE.

Al respecto, se hizo una recomendación específica para la privatización general de la Educación Media Superior en México, al sugerir, incluso, que no se aumentara el gasto educativo hasta que fuese notorio algún cambio, de otra forma sería “un puro y simple desperdicio”. Para 2008 la SEP declararía⁴ que su nueva orientación buscaría que la educación estuviera a la altura de las necesidades del mercado. De esta forma, las nuevas políticas educativas, acompañadas de reestructuraciones fiscales, vincularían todos los programas escolares con el mercado laboral para responder a la prioridad del desarrollo nacional, al impulsar “la competitividad y respondiendo a las nuevas dinámicas sociales y

² Ténganse en mente, por ejemplo, la Declaración de Bolonia, el Proyecto Tunning europeo y el Proyecto Tunning América Latina.

³ *Education at a Glance. ODCE indicators.* OECD 2007. Contorno, Centro de prospectiva y debate. Recuperado el 30/04/09 de: http://www.contorno.org.mx/pdfs_reporte/octubre/education_at_a_glance_2007.pdf

⁴ En el documento *Panorama educativo 2007: desafíos alcanzados y por alcanzar.* Proyecto regional de indicadores educativos, Cumbre de las Américas, UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México, 2007. Puede consultarse en línea en la página de la UNESCO:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001598/159807s.pdf> (última visualización: 17/08/09)

productivas”. En resumen, se espera que cada escuela tenga la posibilidad de formar un “perfil” estandarizado de hombre trabajador dentro del contexto de las sociedades de conocimiento, ajeno a las humanidades y las artes que, dicho sea de paso, no tienen lugar alguno en términos de competencia para estas habilidades meramente técnicas.

A fin de llevar a cabo una reforma educativa acorde a estos objetivos que, repito, responden a criterios que al día de hoy aparecen como valores universales, se tomó como pauta el modelo de educación basado en “competencias” que diversas naciones de Europa y América Latina habían implementado tiempo atrás, respondiendo a ciertos acuerdos e intereses propios y se aprobó la RIEMS. Cabe señalar que por varios meses, el modelo por competencias de la RIEMS marginaría gravemente a las humanidades de la educación de nivel bachillerato, y fue hasta el 26 de junio de 2009 que con el apoyo de la comunidad docente y filosófica del país, mediante el Acuerdo 448 se incorporó a la RIEMS un campo para las Humanidades en la educación de los jóvenes, al menos en papel. Ante tal situación, cabe retomar las palabras del maestro Macías Narro, quien ha apuntado en otro lugar que

La educación, en tanto fenómeno social, dinámico y complejo, no puede entenderse al margen de los factores económicos, sociales, políticos, éticos y técnicos que la determinan. Resulta evidente, por tanto que, para entrar al análisis del fenómeno denominado “Innovación”, en lo general y, de “Innovación educativa”, en lo particular, con un grado razonable de seriedad y rigor, debe ubicarse en un contexto incluyente y ponerlo en una perspectiva histórica, que le dote de significación y sentido.⁵

Sin embargo, la RIEMS ha sido elaborada ajena a estas consideraciones. El llamado “Grupo Base” que generó y aprobó sus contenidos, fueron profesores que, vale decir, no necesariamente contaban con la solidez formativa requerida en una tarea tan ardua y trascendente como la conformación de una reforma educativa eficiente y efectiva, en los términos antes mencionados. Asimismo, no se ha realizado un proceso eficiente de discusión en torno a todo esto, dirigido a los profesores, y mucho menos, en términos cualitativos, se le ha dado la adecuada

⁵ Macías Narro, (2009). *La RIEMS, un fracaso anunciado*. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 6, (12). Recuperado el 25/05/09 de: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>

difusión. Todo ello da muestra de que, aunado a un desconocimiento por parte de los docentes en general sobre lo que es la “Reforma”, en su constitución se ha pasado por alto que el fenómeno educativo de hecho atraviesa todos los ámbitos de la sociedad y responde a necesidades específicas concomitantes.

Ante este panorama cabe reflexionar: 1) que en México es necesaria una mayor preparación teórica y metodológica sobre el modelo de educación por competencias por parte de aquellos que mantienen los trabajos de reforma en sus manos; 2) que el modelo de educación por competencias tiene un perfil por demás abierto que de aplicarse sin mayor análisis y sin relación estrecha con orientaciones y teorías pedagógicas y educativas bien fundamentadas y pertinentes al perfil de nuestra sociedad, puede comprometer el propio proceso de enseñanza-aprendizaje; 3) resaltar que el modelo de las competencias no diluye *per se* a las humanidades del ámbito de educación básica del nivel Medio Superior, sin embargo, ¿por qué sucedió esto en el modelo de la RIEMS?; y 4) que en México es urgente la innovación en el ámbito educativo, pero ¿es pertinente para nuestro país, el cual debería realizar una reforma educativa tomando en cuenta su propia historia y sus características sociales, el cambio hacia el modelo educativo particular que establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior?

Quedan estas preguntas como un reto difícil por salvar, pues entre otras tantas tareas, habría que hacer un análisis bien fundamentado sobre la generación real de aprendizajes significativos que la Educación Media Superior (EMS) ha logrado en los estudiantes hasta ahora para determinar, del mismo modo, cuáles son las necesidades reales sin que el planteamiento de posibles soluciones resulte en nuevos “parches” al sistema. Además, hay que considerar el contexto particular del bachillerato, de las preparatorias generales y del resto de los subsistemas.

En particular, los filósofos docentes tenemos como obligación la autocrítica y reflexionar, hasta el día de hoy, en qué medida la enseñanza de filosofía ha dado como resultado la constitución de ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo al concluir el bachillerato. ¿Cuántos ciudadanos con esas características tiene este país? ¿Cuántos y dónde están los jóvenes conscientes de sí mismos y del mundo en que viven, con una verdadera educación en valores frente a la corrupción, la desigualdad

extrema, la discriminación y la ignorancia? ¿Ha probado la enseñanza de la filosofía en el bachillerato proporcionar una verdadera educación en valores? ¿Ningún profesor de filosofía es corrupto? ¿Cuántos formamos personas reflexivas valiéndonos de contenidos repetidos y memorísticos en los exámenes? ¿Cuántos de los que enseñamos filosofía nos apegamos al libro de texto y nada más? ¿Cuántos no permitimos la libre expresión e imponemos nuestra propia filosofía? ¿Cuántos nos ocupamos realmente de la formación personal de nuestros estudiantes?

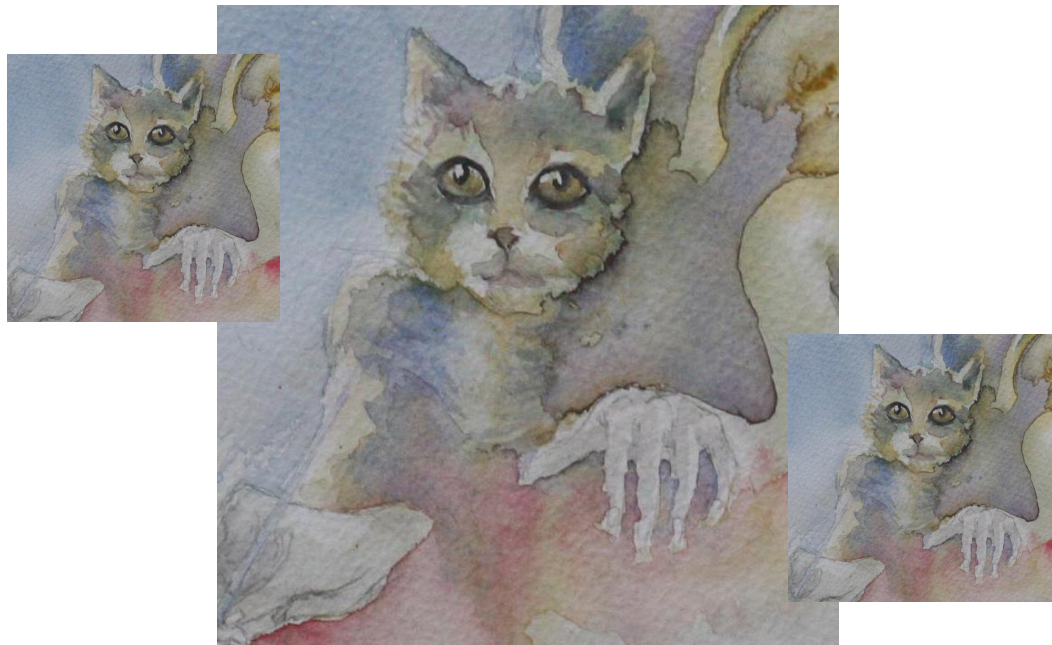
Es evidente que son varios los niveles que implica una reflexión sobre la RIEMS y diversas las respuestas a cada cuestión. Sin embargo, ya sea en nuestro fuero interno o al calor del diálogo, tengamos siempre el cuidado de no dejarnos llevar por la extendida y autocomplaciente visión de que la superestructura política, social y económica es correcta y universal; y que, por ende, esta reforma debería funcionar. Debe tenerse claro que se trata de la sobreposición de un modelo pedagógico a una estructura educativa tradicional bien arraigada, y que en este orden, inevitablemente llevará a un estado patológico y corrupto como el que paliativamente, cual aspirina, intentaba resolver.

BIBLIOGRAFÍA

1. AVILÉS, Karina. "Convoca la SEP a empresarios a participar en la educación pública". *La Jornada* septiembre 25 del 2007. Cfr. *La Jornada* en

- Internet en: <http://www.jornada.unam.mx/2007/09/25/index.php?section=sociedad&article=038n1soc> (última visualización el 30/04/09)
2. *Declaración de Bolonia*, recuperado el 01/04/09 en: Observatorio Filosófico de México, <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html>
3. *Education at a Glance*. ODCE indicators. OECD 2007. Contorno, Centro de prospectiva y debate. Recuperado el 30/04/09 de: http://www.contorno.org.mx/pdfs_reporte/octubre/education_at_a_glance_2007.pdf
4. MACÍAS Narro, (2009). *La RIEMS, un fracaso anunciado*. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, 6, (12). Recuperado el 25/05/09 de: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>
5. *Panorama educativo 2007: desafíos alcanzados y por alcanzar*. Proyecto regional de indicadores educativos, Cumbre de las Américas, UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México, 2007. Puede consultarse en línea en la página de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001598/159807s.pdf> (última visualización: 17/08/09)
6. *Proyecto Tunning*, recuperado el 01/04/09 en: Observatorio Filosófico de México, <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html>
7. *Proyecto Tunning América Latina*, recuperado el 01/04/09 en: Observatorio Filosófico de México, <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html>
8. *Reforma Integral de Educación Media Superior*, Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 10/04/09 en: <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html> (última visualización: 21/09/09)





Las fabulas, cuentos y otras narrativas como construcción social de la realidad. Un abordaje de las narrativas desde la Pedagogía

Pablo Daniel Vain

Moralejas

Un ladrón vino por la noche para robar en una casa. Él trajo consigo varias rebanadas de carne a fin de pacificar al perro guardián, de modo que no alarmara a su patrón ladrando. Cuando el ladrón le lanzó los pedazos de carne, el perro dijo:

—Si usted piensa callar mi boca, está completamente equivocado. Esta bondad repentina de sus manos sólo me hará más vigilante, no sea que bajo estos favores inesperados hacia mí, usted obtenga algunos beneficios especiales para llevar a cabo su propia ventaja, y para dañar a mi patrón.

Moraleja: Si llegas a trabajar al servicio de un buen patrón, sé siempre correcto, fiel y honesto con él. Si llegas a ser un patrón, sé siempre correcto, fiel y honesto con tus servidores.

Esopo¹

¹ Esopo (posiblemente 600 a.C) Existen muchas fábulas atribuidas a Esopo, un supuesto esclavo griego liberado. Sin embargo, no está probada su existencia como persona real. Diversos autores posteriores, sitúan en diferentes lugares su nacimiento y la descripción de su vida es muy contradictoria.

Cuando se rastrea porqué el 8 de marzo se conmemora el *Día Internacional de la Mujer*, los antecedentes históricos no son muy explícitos. Sin embargo, se atribuye a dos hechos importantes y ocurridos ambos en la ciudad de Nueva York. El primero fue una gran marcha de trabajadoras textiles en el año 1857, cuando miles de mujeres marcharon sobre los barrios adinerados de Nueva York en protesta por las miserables condiciones de las trabajadoras. El segundo ocurrió en 1908. Ese año 40 000 costureras industriales, de grandes factorías, se declararon en huelga al demandar el derecho de unirse a los sindicatos, mejores salarios, una jornada de trabajo menos larga, entrenamiento vocacional y el rechazo al trabajo infantil.

Durante la huelga, 129 trabajadoras murieron quemadas en un incendio en la fábrica Cotton Textile Factory, en Washington Square, Nueva York. Los

dueños de la fábrica habían encerrado a las trabajadoras para forzarlas a permanecer en el trabajo y no unirse a la huelga.

¿Qué hubieran sentido y pensado, las 129 obreras textiles que murieron carbonizadas, acerca de sus patrones? ¿Estarían dispuestas a ser fieles a esos patrones, como lo recomienda Esopo?

La narración de fábulas ha sido una práctica inmemorial. A través de los años, una infinidad de niños escucharon —y luego leyeron— estas fábulas con moraleja —esa sentencia final con la que el autor remata su relato, y cuyo propósito es transmitir cierta enseñanza.

¿Qué enseñanza se propuso transmitir Esopo con la fábula que transcribimos? No es difícil observar que *la fidelidad a los patrones*. Y esto contribuía a naturalizar la idea de que los patrones son necesarios y que los trabajadores deben serles fieles, y por lo tanto no cuestionarlos ni hacer reclamos respecto a las condiciones de trabajo a las cuales estos patrones los forzaban.

Cantó la cigarra durante todo el verano, retozó y descansó, y se ufano de su arte, y al llegar el invierno se encontró sin nada: ni una mosca, ni un gusano.

Fue entonces a llorar su hambre a la hormiga vecina, pidiéndole que le prestara de su grano hasta la llegada de la próxima estación.

—Te pagaré la deuda con sus intereses —le dijo— antes de la cosecha, te doy mi palabra.

Más la hormiga no es nada generosa, y este es su menor defecto. Y le preguntó a la cigarra:

—¿Qué hacías tú cuando el tiempo era cálido y bello?

—Cantaba noche y día libremente— respondió la despreocupada cigarra.

—¿Conque cantabas? ¡Me gusta tu frescura! Pues entonces ponte ahora a bailar, amiga mía.

Moraleja: *No pases tu tiempo dedicado sólo al placer. Trabaja, y guarda de tu cosecha para los momentos de escasez.*

Jean De la Fontaine²

¿Qué se propone enseñarnos esta fábula de La Fontaine? ¿Qué sólo el trabajo merece ser apreciado? ¿Qué no vale la pena dedicar el tiempo a otras actividades como el arte, el juego o el descanso? ¿Qué entrañan estas enseñanzas? Y por sobre todo, ¿qué valores de la cultura se transmiten a través de ellas?

² Jean de La Fontaine: (1621-1695) fue un reconocido poeta francés y un cuentista creador de conocidas fábulas.

Y si uniéramos ambas “enseñanzas” podríamos apreciar cómo se complementan. Porque justamente, entre los trabajadores de fines del siglo XIX y principios del XX, los reclamos giraban —entre otros— en torno a la reducción de las jornadas de trabajo, el “sábado inglés” (sólo medio día de labor), las vacaciones pagas, la anulación del trabajo infantil. Sin embargo, las moralejas nos instan a ser fieles —¿quizás serviles?— a los patrones y desdeñar todo aquello que no es trabajo, por no ser virtuoso. Siguiendo su lógica, ¿qué sentido tendrían aquellos reclamos?

Cierto hombre llevó a trabajar a su propiedad a un negro, pensando que su color provenía a causa de un descuido de su anterior propietario.

Una vez en su casa, probó todas las jabonadas posibles, intentó toda clase de trucos para blanquearlo, pero de ninguna manera pudo cambiar su color y terminó poniendo enfermo al negro a fuerza de tantos intentos.

Moraleja: *Lo que la naturaleza diseña, se mantiene firme.*

Esopo

Nuevamente Esopo nos brinda otra “enseñanza”: lo que la naturaleza crea, es inmutable. En la antigüedad, como lo recuerda Scavino “(...) para Platón también existía una 'disposición de las cosas' la que llamaba cosmos, el orden natural del mundo”.³ Y lo cierto es que cuando queremos calificar algo como no discutible, como de certeza absoluta, lo denotamos como natural. Decimos, por ejemplo, “es natural que haya pobres, en todas las sociedades los hubo...”, o “lo natural son las parejas entre personas de diferente sexo”.

Sin embargo, la pobreza no es otra cosa que un problema de distribución de la riqueza. Y cabe preguntarse: ¿quién distribuye la riqueza?, ¿la naturaleza? Las parejas heterosexuales no son producto de la naturaleza sino una convención humana.

Lo que ocurre es que el orden natural, así como se lo presenta, no puede ser desafiado por el hombre, porque es inmutable, y está fuera de su dominio. “*Lo que natura non da, Salamanca non presta*” dice la sentencia que condena cotidianamente a millones de niños al fracaso escolar. Porque si la naturaleza no les otorgó la inteligencia, nada se puede hacer para que aprendan.

³ D. Scavino, D. *La era de la desolación*, p. 37.

Y vemos entonces cómo, de moraleja en moraleja, de refrán en refrán, las narraciones contribuyen a la construcción social de la realidad.

Sigamos otra vez los razonamientos que emergen de estas moralejas. Que haya obreros y patronos es parte de ese orden natural del mundo, y por lo tanto no se puede cambiar. Eso significa que quienes nacieron trabajadores no pueden pensar en ser otra cosa diferente. Al mismo tiempo, deben dejar atrás toda inclinación al descanso, el ocio improductivo, el arte, etc., guardando sus reservas físicas al servicio del patrón. A quién, además, deben fidelidad.

¿No es esta una manera clara, del modo en que ciertas narrativas construyen la realidad? Porque la realidad no está dada por la naturaleza, ni obedece a un orden externo a los humanos. La realidad es una construcción social. Y las fábulas, los mitos, las leyendas y los refranes son herramientas que se utilizan para esa construcción.

LA VIOLENCIA SIMBÓLICA COMO NATURALIZACIÓN

Siguiendo lo que venimos presentando podemos decir que “lo escrito” (el cosmos de Platón), ese modo particular en que una determinada cultura ha resuelto las diferentes circunstancias que la han afectado para lograr sobrevivir, es lo que Bourdieu llamó “arbitrario cultural”. Según este sociólogo francés es arbitrario, en tanto depende del *arbitrio*. Entendiendo éste como la “facultad de adoptar una resolución con preferencia a otra”.⁴ Esto es: para cada aspecto o dimensión de la vida, las culturas han adoptado decisiones entre un conjunto de posibilidades. La organización urbana de la vida comunitaria es una alternativa diferente al nomadismo o la organización rural. El monoteísmo, es una posibilidad distinta del politeísmo o del ateísmo, como sistemas de creencias. La producción industrial, es otra opción frente a la artesanal o a la agricultura. En todos estos casos, determinadas comunidades humanas, han optado por una alternativa, desechando otras posibles. Ese arbitrario cultural es definido por Bourdieu y Passeron como “La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico [...]”.⁵

Pero la pregunta que se hace Bourdieu es ¿por qué todos los miembros de una cultura determinada,

⁴ Cfr. Pierre Bourdieu y J. C. Passeron, *La reproducción*.

⁵ Pierre Bourdieu y J.C. Passeron, *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, p. 22.

asumen como válida esa selección y no la cuestionan? Y es allí donde este autor desarrolla su teoría acerca de la *Violencia Simbólica*.

Bourdieu dirá —con otras palabras— que es naturalizando la opción seleccionada como las sociedades logran que sus miembros actúen conforme los valores adoptados. Dice Cecilia Flaschland “La cultura selecciona significaciones no universales y arbitrarias, y las presenta como universales y objetivas”.⁶ Veamos algunos ejemplos, recogidos en investigaciones:

*“Emilia (maestra): Una de las finalidades de los viajes de Colón fue la evangelización de los infieles. ¿Saben Uds. quienes eran los infieles? Los indios, claro, porque ellos no tenían la religión cristiana, como nosotros...”*⁷ (Vain; 1997)

“Un pibe inteligente es un pibe con un coeficiente intelectual mayor que otro; que llega a un... ¿cuál es el número? Viste que hay escuelas que se manejan con pibes de un (cierto) coeficiente intelectual; por ahí, ése es un pibe inteligente” (docente de sexo femenino, 34 años de edad, antigüedad de 7 años, formada en el profesorado, se desempeña en 4° grado y atiende a sectores bajos).⁸

*“(...) pobre S., lo cargan tanto por ser boliviano, en otra escuela de Barrio Norte que voy le pasa lo mismo a una nena boliviana. Yo que la madre la saco y la mando a una escuela donde vayan sólo bolivianos para que no sufra, se lo dije, pero no me escucha, para mí es mejor que los bolivianos estén con bolivianos, ¿no viste cómo los coreanos se juntan entre ellos y nadie los carga?”*⁹

¿Qué es lo que se naturalizó en cada uno de estos ejemplos? ¿Cuál fue el arbitrario cultural que se impuso? En el primer caso, la maestra naturaliza la pertenencia a la religión cristiana. Según esta docente, ser “nosotros” es pertenecer a una determinada religión. Y es interesante observar el terrible precio que se paga, si no se pertenece a esa religión: no se forma parte del “nosotros.” En el segundo caso, lo que está naturalizado es la idea de que la inteligencia puede ser medida, y por lo tanto, los desempeños pueden ser predichos. Escribe Eduardo Galeano:¹⁰

⁶ Cecilia Flaschland, *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*, p. 59.

⁷ Cfr. Pablo Daniel Vain (1997), *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Editorial Universitaria.

⁸ Cfr. J. Caballero Merlo, C. Kaplan, C. y Pablo Daniel Vain (2007), *Pedagogía. Textos y contextos*. Posadas: Editorial Universitaria.

⁹ *Ídem*.

¹⁰ Cfr. Eduardo Galeano, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Hace un siglo, Alfred Binet inventó en París el primer test de coeficiente intelectual con el sano propósito de identificar a los niños que necesitaban más ayuda de los maestros en las escuelas. El inventor fue el primero en advertir que este instrumento no servía para medir la inteligencia, que no puede ser medida y que no debía ser usado para descalificar a nadie. Pero en 1913 las autoridades norteamericanas impusieron el test de Binet en las puertas de NY, bien cerquita de la Estatua de la Libertad, a los recién llegados inmigrantes judíos, húngaros, italianos y rusos y de esa manera comprobaron que 8 de cada 10 inmigrantes tenían mente infantil. Tres años después, las autoridades bolivianas lo aplicaron en las escuelas públicas de Potosí, 8 de cada 10 niños eran anormales. Y desde entonces hasta nuestros días, el desprecio racial y social continuó invocando el valor científico de las mediciones del coeficiente intelectual que tratan a las personas como si fueran números. En 1994, el libro *The Bell Curve* tuvo espectacular éxito de ventas en EE.UU. La obra, escrita por dos profesores universitarios, proclamaba sin pelos en la lengua lo que muchos no se atreven a decir o dicen en voz baja: los negros y los pobres tienen un coeficiente intelectual inevitablemente menor que los blancos y los ricos, por herencia genética, y por lo tanto se echa agua al mar cuando se dilapidan dineros en su educación y asistencia social. Los pobres y sobre todo los pobres de piel negra, son burros y no son burros porque sean pobres sino que son pobres porque son burros.¹¹

En el tercer ejemplo, lo que se presenta como natural es la necesidad de agrupar a los sujetos con sus iguales. Las nenas con las nenas, los nenes con los nenes, los ricos con los ricos, los bolivianos con los bolivianos. Un modo claro y preciso de justificar la segmentación del sistema educativo.

Y este es, precisamente, el gran poder de la *Violencia Simbólica*, que no es percibida como violencia, porque la fuerza que nos conduce a actuar de un modo y no de otro, a asumir y sostener ciertos valores de la cultura y no otros, es precisamente esa operación simbólica que nos oculta esos “otros” valores posibles y nos ofrece solo uno, como el válido y —otra vez— el natural.

En palabras de Alicia Gutiérrez

[...] es la particular fuerza de la que disponen ciertos agentes que ejercen lo que el autor (Bourdieu) llama violencia simbólica, esa violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio.¹²

Y ¿qué mejor, para cristalizar este procedimiento, que disponer de un mecanismo de transmisión

¹¹ *Ibidem*, p. 56.

¹² Alicia Gutiérrez, *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, p. 41.

cultural, que actúa desde las edades más tempranas, como lo son las narraciones infantiles?

MONSTRUOS Y OTROS ESPANTOS

"Si todos odian a los miserables, ¿cómo no han de odiarme entonces a mí, que soy el más miserable de los seres humanos?"

Frankenstein¹³

El odio y el desprecio es todo lo que pueden esperar los monstruos, así lo expresa Frankenstein en la popular novela de Mary Shelley. Buena parte de los cuentos infantiles están poblados por monstruos, seres distintos a la mayoría, generalmente horriblos y malvados. Y en ese sentido son, como afirma Foucault, la expresión de violación de las leyes de la sociedad y también de las leyes de la Naturaleza.

Vemos cómo nuevamente se parte de la idea de un orden natural (que es lo normal) y un orden violado, transgredido (lo anormal). Anormal, entonces, es ser diferente a la mayoría. Y es, en este sentido, ser monstruoso. Y es por eso que en la Antigüedad, los discapacitados eran sacrificados y en la Edad Media se los confinaba.

La modernidad —señalan Duschatzky y Skliar— estableció una lógica binaria a partir de la cual denominó e inventó de distintos modos el componente negativo: marginal, indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, extranjero, etc. Esas oposiciones binarias sugieren siempre el privilegio del primer término y el otro, secundario en esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa.¹⁴

De este modo los anormales existen en tanto hay normales, y confirman a estos últimos en su normalidad. Del mismo modo, los locos confirman la cordura de los otros. Así los alumnos diferentes, por estar afectados por patologías del desarrollo o simplemente por poseer patrones culturales diversos o modalidades de acción distintas —llamados alternativamente: anormales, atípicos, deficientes, diferenciados, excepcionales, minusválidos, subnormales, con dificultades en el aprendizaje, con déficit atencional, con problemas de conducta, inadaptados sociales, irregulares

¹³ SHELLEY, M. *Frankenstein* (título completo: *Frankenstein o el moderno Prometeo*) es una obra literaria de la escritora inglesa Mary W. Shelley. Publicado en 1818.

¹⁴ S. Duschatzky y C. Skliar, C. *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*, p. 36.

sociales, etc.—,¹⁵ ocupan en esa lógica el lugar del anormal, del monstruo, del desviado y al cual —se supone— están condenados por la naturaleza, no pudiendo merecer ser respetados, queridos y/o educados. Otra vez, las narrativas construyen realidad.

CUENTOS, FÁBULAS Y OTRAS NARRATIVAS

“[...] los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo”,¹⁶ nos enseñan Connelly y Clandinin.

Por eso resulta más que interesante, desde la Pedagogía, analizar el modo en que las narrativas dirigidas a los niños contribuyen a construir la realidad, porque son una de tantas herramientas de las que se vale la cultura para transmitir sus propios valores.

BIBLIOGRAFÍA

1. BOURDIEU, Pierre. y PASSERÓN, J. C. (1981), *La reproducción*. Barcelona, Laia.
2. BOURDIEU, Pierre. y PASSERON, J.C. (2001), *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Popular.
3. CABALLERO Merlo, J. KAPLAN, C. y VAIN, Pablo Daniel. (2007), *Pedagogía. Textos y contextos*. Posadas: Editorial Universitaria.
4. CONNELLY, F. y CLANDININ, D. (1996), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
5. DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000), *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N° 7.
6. FLASCHSLAND, C. (2005), *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Buenos Aires, Campo de Ideas.
7. FOUCAULT, Michel (2000), *Los anormales*. Buenos Aires, FCE.
8. GALEANO, E. (1998), *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires, Siglo XXI.
9. GUTIERREZ, Alicia (1995), *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Posadas, Editorial Universitaria.
10. LUS, M. A. (1995), *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Paidós.
11. SCAVINO, D. (1999), *La era de la desolación*. Buenos Aires, Manantial.
12. VAIN, Pablo Daniel. (1997), *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Editorial Universitaria.

¹⁵ Es interesante recordar, que tal como afirma Lus (1995: 20) cuando la educación se hace masiva, Alfred Binet fue llamado a estudiar un problema que surgía: algunos niños no aprendían como esperaba la institución escolar. Esa diferencia entre aquello que los niños "debían aprender" y el rendimiento de estos, se llamó "retardo pedagógico." Sin embargo, los procesos de medición desarrollados por Binet, que derivaron en el Cociente Intelectual, y a pesar de que —tal como comenta Galeano— "El inventor fue el primero en advertir que este instrumento no servía para medir la inteligencia, que no puede ser medida y que no debía ser usado para descalificar a nadie." (Galeano, 1998: 56), fueron efectivamente utilizados para clasificar a los sujetos y justificar, en ciertos casos, su exclusión social.

¹⁶ F. Connelly y D. Clandinin, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, p. 12.



La RIEB y los Retos de la Educación Básica

Mayra Aguirre Rodríguez

Uno de los cuestionamientos que en pleno siglo XXI se plantean respecto a la educación es qué queremos, en dónde estamos y hacia dónde vamos. El desarrollo tecnológico y las telecomunicaciones crean nuevas necesidades en los individuos —utilizar una máquina, resolver problemas cada vez más complejos, valerse de los avances de la ciencia y la técnica, usar computadoras cada vez más sofisticadas, navegar en Internet, etc.—; y hacerlo, además, en la llamada *globalización*. Ésta, como dice Raúl Domingo Motta, ha sido “entendida como la posibilidad de la emergencia de una ‘sociedad mundial’”.¹

Ha sido precisamente la globalización la que ha llevado a diversos Organismos Internacionales (OCDE, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, etc.) a que realicen nuevos planteamientos en los ámbitos social, económico, cultural y político. Destaca, entre ellos, el rubro que se refiere a la educación. México, al ser parte de estos organismos —ya sea por estar integrado a ellos o porque en él se aplican sus políticas— se ve en la necesidad de asumir los dictámenes emanados, muchas veces sin una dosis mínima de crítica, asumiendo ciegamente lo que otros países, con características distintas al nuestro, han implementado para afrontar sus problemas.

¹ Cfr. Raúl Domingo Motta, *Prolegómenos sobre quince tesis para una filosofía de la educación en la Era Planetaria*.

Esto ha traído, como consecuencia, una reforma al sistema educativo mexicano en lo que se conoce como Educación Básica, considerada la plataforma común de conocimientos de todos los mexicanos. De esta forma, se ha implementado la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB) que, no obstante sus intenciones, ha propiciado varias interrogantes por parte tanto de directivos como de padres de familia y profesores. ¿Sobre qué modelo educativo se implementará? ¿Cuál es el enfoque que regirá la enseñanza? ¿Qué propósitos y contenidos se van a trabajar y de qué forma? ¿Qué se espera de los alumnos? ¿Qué de los docentes y directivos? Y una de las más importantes: ¿qué tipo de ser humano estamos formando?

Al asumir que “los modelos educativos son un esquema fundamental dentro del cual la sociedad trata de organizar, de transmitir [...] un determinado tipo de comportamiento [...] de formar hábitos [...] conocimientos, ciertas creencias religiosas, culturales [y] políticas”,² en México, la RIEB —se dice—, está basada en un *enfoque por competencias*, con miras a lograr una mejor articulación entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Según Leslie Cázares Aponte y José Fernando Cuevas de la Garza,³

² Entrevista a Antonio Santoni Rugiu (Universidad de Florencia, Italia) y Anita Gramigna (Universidad de Ferrara, Italia), Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, 1995. Video.

³ Cfr. *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*, Trillas, México, 2007.

el tema de las competencias irrumpió, casi sin pedir permiso, en el mundo de la educación, proviniendo de otro universo: el *laboral*, desligado tradicionalmente de la academia.

Para Perrenoud, el término *competencia* es entendido como una “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”.⁴ Otros autores señalan que las competencias aglutinan conocimientos, destrezas, habilidades del pensamiento y del conocimiento, valores, motivación, aspectos afectivos, intenciones, etc. Elementos, todos, inseparables de la acción y que surgen como producto de la práctica social. En este sentido, los aprendizajes que adquiere el alumno no sólo deberán integrarse al saber con que cuentan sino generar nuevas experiencias que podrán ser observables y que les darán la posibilidad de enfrentar los problemas que se les presenten en su vida cotidiana.

Para lograr el desarrollo de competencias en los alumnos de educación primaria —y lograr con ello el perfil de egreso de la educación básica—, es necesario que se articulen los tres niveles que integran este tipo de educación con la finalidad de que “haya consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, y las actitudes y los valores, esto es, del desarrollo de competencias a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura”.⁵ Esto implica ver al alumno como el punto central de esta reforma educativa, considerarlo un ser individual con características propias que requiere de formas y estilos de aprendizaje diversos (hay que recordar que “el modo de representar, procesar y recuperar la información es nuestro estilo cognoscitivo”⁶); que posee conocimientos previos o prenociones, y tiene la posibilidad de desarrollarse con la ayuda de otros y por sí mismo. Un ser que es capaz de expresar sentimientos y emociones; que es parte de la sociedad pero tiene una cultura propia, creencias, valores y tradiciones que lo hacen diferente.

Es desde esta perspectiva, que diversas teorías nutren el enfoque basado en competencias. El *constructivismo* (bajo la óptica de Piaget), el *aprendizaje significativo* (de David Ausubel), el *constructivismo sociocultural* (de Vigotski) y el *trabajo*

por proyectos (de William H. Kilpatrick) se articulan para entender al aprendizaje como un proceso activo en donde confluyen no sólo el desarrollo de la inteligencia sino también el conocimiento que se tiene de la realidad, el contacto con los otros y la resolución de problemas.

Lo que se busca, entonces, es alcanzar a través del desarrollo de competencias, aprendizajes significativos, entendiendo que éstos “se llevan a cabo cuando el aprendiz posee conocimientos y experiencias previas para crear esquemas de conocimiento que modifiquen o enriquezcan su estructura cognoscitiva”.⁷ Este tipo de aprendizajes le permitirán al estudiante *movilizar saberes*; esto es, llevar lo aprendido a situaciones nuevas y contextos diversos. De ahí la importancia “de enseñar a los alumnos y alumnas a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones distintas”.⁸

De esta manera, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), se promoverán *competencias para la vida*, como señala el *Plan de Estudios 2009* para el nivel Primaria. En él se enfatizan cinco que se consideran básicas y que, articuladas, forman parte del *perfil de egreso* de ese nivel:

- a) *Competencias para el aprendizaje permanente*. Gracias a éstas, el alumno será capaz de dirigir su propio aprendizaje; buscar las herramientas, métodos, técnicas y procedimientos que le permitan aprender.⁹

Desarrollar la capacidad de *aprender a aprender* es, ahora, una prioridad, por lo que, desde la perspectiva de Carlos Muñoz Labraña, “la tarea fundamental de la escuela es preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, de manera que los niños no dependan sólo de un conjunto determinado de saberes [...] sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de

⁴ Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, SEP, Biblioteca para la Actualización del Magisterio, p. 11.

⁵ SEP, *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, SEP, México, 2009, p. 36.

⁶ Ofelia Contreras Gutiérrez y Ana Elena del Bosque Fuentes, *Aprender con estrategia*, Pax, México, p. 5.

⁷ Lucero Lozano, “Didáctica de la lengua española y de la literatura”, citado por José Rico Padilla (Coord.) *Competencias en el aula. Un propuesta didáctica*, Ediciones ACD, México, 2009.

⁸ César Coll, “Las competencias en educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, en *Aula de Innovación Educativa*, No. 161, p. 36.

⁹ Cfr. SEP, *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, SEP, México, 2009.

enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas”.¹⁰

- b) *Competencias para el manejo de la información.* En palabras de César Coll, estas competencias permiten convertir a un aprendiz en un aprendiz competente. Éste, será capaz de manejar información que le posibilite generar sus propios argumentos y críticas.

Estas competencias tienen que ver con el pensamiento y la reflexión, la capacidad de analizar, sintetizar, criticar, relacionar, evaluar, juzgar, inferir, expresar y compartir saberes, así como relacionar éstos con otros ya existentes en él mismo o en los demás.

- c) *Competencias para el manejo de situaciones.* A partir de ellas, el alumno será capaz de manejar situaciones que le permitan tomar decisiones, así como enfrentarse a problemas y ser capaz de resolverlos. Tiene que ver, según entiendo, con el *autocontrol* y la *regulación* de la propia conducta; esto es, con forjar el temperamento y la personalidad del sujeto.
- d) *Competencias para la convivencia.* Gracias a éstas el alumno será capaz de relacionarse con los otros así como de valorar la diversidad cultural, lingüística, étnica, histórica, religiosa, etc. Podrá manejar adecuadamente relaciones personales y emocionales y será capaz de practicar valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación, entre otros.
- e) *Competencias para la vida en sociedad.* Este tipo de competencias favorecen el respeto a la sociedad, a sus normas y formas de gobierno, privilegiando la democracia como forma de vida y la libertad como un valor fundamental. Asimismo, se busca promover la paz, la justicia y el respeto a la legalidad y los Derechos Humanos.

Cada una de estas competencias aportará rasgos característicos para formar el *perfil de egreso de la educación básica*, por lo que se espera que el alumno se comunique de manera oral y escrita, así como en

¹⁰ Carlos Muñoz Labraña, “Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de primaria”, en *Aula de Innovación Educativa*, No. 161, pp. 13-14.

una lengua adicional, y lo haga de forma correcta y coherente. También que sea capaz de argumentar y tomar decisiones; de buscar y seleccionar información; de interpretar procesos sociales y ejercer sus derechos humanos; de practicar la interculturalidad; valorar las potencialidades del ser humano; promover y asumir el cuidado de la salud (que implica el cuidado de sí mismo, de los otros y del medio ambiente); aprovechar la tecnología para construir sus conocimientos; y apreciar las manifestaciones del arte.

En este sentido, la propuesta del *Plan* parece ambiciosa; sin embargo, los retos son enormes. El mismo *Plan de estudios 2009* asume que problemas como la deserción y reprobación de los niños indígenas, por mencionar sólo un problema, se debe en gran parte a que la oferta educativa está desarticulada de la cultura y la lengua de los alumnos, ya que se sigue practicando la castellanización como forma única de enseñanza en las aulas, lo que evidencia que no se respeta ni su cultura ni su lengua; esto es, que estamos ante un problema de inequidad educativa, aunque la SEP se defiende cuando afirma que “la equidad no significa igualar los servicios que se ofrecen, significa lograr la misma calidad de resultados en poblaciones diferentes”.¹¹

Otros aspectos que hoy preocupan a los docentes de este nivel son los siguientes: ¿Cómo y con qué aspectos se cuenta para impulsar una reforma? ¿cómo operarla con la población de niños que presenta necesidades educativas especiales, donde las escuelas no cuentan con la infraestructura necesaria, o los recursos materiales y humanos para atender las necesidades más inmediatas: rampas de acceso, señalamientos, barandales, pupitres adecuados, material didáctico pertinente, programas específicos de atención, programas compensatorios, cursos de formación para docentes, talleres de diseño y operación de estrategias didácticas adecuadas, etc.? ¿Cómo lograr romper las tradicionales prácticas pedagógicas, cuando a muchos docentes no sólo no les interesa su actualización y capacitación, sino que ignoran los planes y programas de las asignaturas que imparten, desconocen el material con que cuenta la institución para facilitar su enseñanza; no operan los programas federales y estatales existentes (*Nacional de Lectura, Leer para crecer, la Biblioteca de Aula, la Biblioteca Escolar, las Jornadas de Lectura, etc.*)? Tampoco los

¹¹ SEP, *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, SEP, México, 2009, p. 24.

antes llamados *Talleres Generales de Actualización* (TGA) han impactado la formación de los docentes. Prevalcen, en la práctica, el dictado, la copia o transcripción de los libros, el resumen, la resolución de cuestionarios, las planas de números, la resolución de ejercicios descontextualizados, la rutinización, la desmotivación por aprender y las clases centradas en el maestro, en el salón de la clase y en la exposición.

Por otro lado, continúan viéndose las asignaturas con un sesgo memorístico y enciclopédico y se sigue privilegiando la mecanización sobre la comprensión y el trabajo individual sobre el aprendizaje grupal. De igual forma, se desaprovechan los recursos con que cuenta la institución; la gestión escolar no recibe la importancia que tiene; los padres de familia participan poco en las actividades de la escuela y no se diga la comunidad en la que se halla la institución educativa.

A esto sumamos que el tiempo laboral disminuye por dar cumplimiento a aspectos administrativos y muchas veces burocráticos que, disfrazados de actividades formativas, restan tiempo efectivo en las aulas: ensayos para bailables, coros, tablas rítmicas, jornadas de limpieza, reuniones de trabajo, etc.

Sin embargo no todo es tristeza en la escuela. Si consideramos que “la tarea fundamental del profesor es que los niños aprendan a desarrollar procesos cognitivos para ser aplicados a situaciones complejas y no sólo a aplicaciones literales del conocimiento”,¹² podemos disfrutar al verlos aprender. Y es que se trata de impulsar al alumno para que se oriente a la adquisición de conocimientos, habilidades y valores, haciendo lo necesario para desarrollar sus capacidades. Lo que tiene que ver también con el hecho de que asuman su responsabilidad como actores educativos.

De esta manera, una de las tareas del docente será realizar pruebas diagnósticas para ver el nivel de conocimiento de sus alumnos y hacer de la formación continua su forma de vida. Bajo esta óptica, será necesario entender que “las prácticas cambian porque el modo de concebirlas se transforma”,¹³ por lo que es necesario, también, conocer y dominar la materia que se imparte, trabajar a partir de los conocimientos previos de los alumnos, comprender que los alumnos aprenden a partir del error; trabajar a partir de situaciones

didácticas reales; implicar a los alumnos en proyectos de investigación y estimular el aprendizaje como actividad permanente.

El papel del docente, entonces, deberá ser el de guía, asesor y acompañante del estudiante, situación que tiene que ver con un *cambio de rol del docente*, en quien han recaído no sólo los más grandes reclamos sino las más sentidas culpas.

Ojalá y la RIEB no sea una “moda” sino más bien un “remedio” a algunos de los grandes problemas que tiene nuestro sistema educativo. Confío en que vaya más allá del papel y se tenga presente, como finalidad última, la formación de nuevos sujetos, no sólo más tolerantes sino más abiertos a los cambios que prevalecen; más cuidadosos de sí mismos y del entorno; más solidarios y participativos; más responsables de su propia formación...

En síntesis, ojalá que la RIEB, pero sobre todo los que habremos de llevarla a la práctica en las aulas, tengamos en cuenta que no trabajamos con máquinas sino con seres humanos. Algo que, presiento, está quedando en el olvido.

¹² Carlos Muñoz Labraña, *Op. Cit.*, p. 14.

¹³ Philippe Perrenoud, *Op. Cit.*, p. 9.

COLABORADORES

ALEJANDRO FLORES BOBADILLA

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal de Tenancingo (ENT), Maestro en Ciencias de la Educación y en Docencia y Administración de la Educación Superior por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEM) y Doctor en Ciencias de la Educación también por el ISCEM. Actualmente es catedrático de licenciatura y posgrado de la Escuela Normal de Tenancingo y Jefe del Departamento de Investigación e Innovación Educativa de la misma institución.

CARMEN CONTRERAS SOMBRERERO

Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética y licenciada en Educación Preescolar. Actualmente cursa la maestría en Educación Superior en el Instituto Mexicano de Puebla A.C.

CARMEN ROMANO RODRÍGUEZ

Licenciada en Psicología y Filosofía por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), maestra estudiante de la maestría en filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es candidata a doctor en filosofía por la Universidad Iberoamericana (UIA) y docente-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

DAVID RENÉ THIERRY GARCÍA

Filósofo y Economista por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tiene estudios de posgrado en Economía, en Ciencias de la Educación y Educación a Distancia. Es Pedagogo por acreditación y certificación de competencia profesional y se ha desempeñado como instructor de Formación y Desarrollo certificado en los Estados Unidos de América e instructor de formación docente para el enfoque por competencias profesionales por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Actualmente es docente-investigador del Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM) donde dirige los Seminarios de Didáctica de la Educación Superior, Investigación Educativa, Planeación Educativa y Política Educativa en los programas de Maestría y Doctorado en Enseñanza Superior.

GERMÁN IVÁN MARTÍNEZ GÓMEZ

Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), tiene estudios de Maestría y Doctorado en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM). Ha participado en diversos medios editoriales entre los que destacan *La Colmena*, Revista de la UAEM, *Confluencia Centro-Sur*, Revista de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); *Magisterio*, Revista de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente del Gobierno del Estado de México, *La Jornada de Morelos* y el Suplemento *La Jornada Semanal*. Actualmente es catedrático de la Escuela Normal de Tenancingo, donde se desempeña como docente de bachillerato, licenciatura y posgrado; funge como responsable del Área Editorial; es editor y director fundador de la Revista *Al pie de la LETRA* y editor fundador del Boletín Electrónico *Identidad Normalista*.

JULIO FERNANDO ALDECO PAZ

Docente de Filosofía de la Preparatoria Benito Juárez de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

LAURA VARGAS MENDOZA

Licenciada en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), estudiante de la maestría en estudios latinoamericanos, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es miembro numerario del *Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía A.C.* desde 2005 y, de 2006 a la fecha, es responsable de la página Web de dicho *Círculo*. Ha sido, además, ponente de coloquios nacionales e internacionales, moderadora y organizadora de coloquios nacionales.

LUIS TAMAYO PÉREZ

Licenciado en Psicología por la UNAM. Maestro y Doctor en Filosofía por la UNAM. Posdoctorado en la Universidad Albert-Ludwig de Freiburg, Alemania. Psicoanalista miembro de L'ecole Lacanienne de Psychanalyse, miembro de la Asociación Heideggeriana. Autor de los libros: *La temporalidad del psicoanálisis*, *Del sintoma al acto*, *Reflexiones sobre los fundamentos del psicoanálisis*, *Del discipulado en la formación del psicoanalista*, *Un aporte del psicoanálisis a la pedagogía* y *La locura ecocida*, *Ecosofía psicoanalítica*. Actualmente es titular de la Unidad de Investigación del Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM).

MARÍA EUGENIA BERMÚDEZ FLORES

Licenciada en Filosofía y Maestra en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Actualmente es docente de la Preparatoria regional Enrique Cabrera, de la misma institución.

MAYRA AGUIRRE RODRÍGUEZ

Tiene estudios de Licenciatura en Educación Primaria por la Escuela Normal de Tenancingo (ENT) y de Pedagogía por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM).

MIGUEL AVILÉZ PICHARDO (†)

Estudió en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y en la Escuela Profesional de Arquitectura del Instituto Universitario del Estado de México (IUEM). En vida, fue un incansable promotor de la cultura y un defensor del arte en sus distintas expresiones. Miguel Aviléz III, como era conocido ya en el mundo del arte, fue profesor de artes plásticas del Plantel "Dr. Pablo González Casanova" de la Escuela Preparatoria de la UAEM y miembro fundador de la Unión de artesanos de Tenancingo, UN-ARTE. Murió en un accidente automovilístico el 24 de diciembre de 2006.

PABLO DANIEL VAIN

Profesor de Educación Física, Certificado de Estudios en Antropología Social, Magíster en Educación y Doctor de la Universidad de Málaga (España). Actualmente es Profesor Titular Regular e Investigador Categoría I de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), de Argentina. Profesor de posgrado en diversas Universidades de América Latina y España. Ex Director del Programa de Postgrado en Educación Superior (Especialización y Maestría) de la UNaM. Autor de diversas publicaciones en revistas especializadas y de los libros: *Los rituales escolares y las prácticas educativas*; *Pedagogía: Textos y contextos*; *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*; *Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión y Comunidad, discapacidad y exclusión social*. *La construcción social de la normalidad*. Actualmente se desempeña como Director del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

SHIRLEY FLORENCIA DE LA CAMPA

Maestra en Filosofía Política por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Actualmente es Docente Tutor Investigador en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Es colaboradora en la Editorial *Pearson* y trabaja como consultora en la elaboración de programas de estudio e instrumentos para la enseñanza de la filosofía. Sus líneas de investigación son *Filosofía con niños y adolescentes*, *Filosofía Educativa y aprendizaje colaborativo*, *filosofía política*, *filosofía del Renacimiento*, *Cine y pensamiento crítico*.

VÍCTOR JOAQUÍN ROSALES CHIM

Estudió la carrera de Instrumentista en Flauta Transversal. Especialista ejecutante y licenciatura en flauta en el Conservatorio de Música del Estado de México. Ha publicado los poemarios *Los ecos de la espera* y *Queso para el conejo de la luna amorosa*. Ha participado en VI, VII y VIII *Encuentros Nacionales de Poetas en el Estado de México*. Actualmente es Subdirector Operativo de la Orquesta Sinfónica del Estado de México (OSEM).

La reflexión sobre algunos temas y la búsqueda del conocimiento, construye valiosas redes y diálogos interesantes. Por ello, nos gustaría que nos hicieras algún comentario o escribieras acerca de los temas que te gustaría encontrar en la Revista ***Al pie de la LETRA***.

Si estás interesado, por favor envíanos un e-mail a alguna de las siguientes direcciones electrónicas:

normal_12ten@yahoo.com.mx
german_img@yahoo.com.mx
german_martinez77@hotmail.com.

La Revista ***Al pie de la LETRA*** te invita a

COLABORAR

con nosotros con el propósito de hacer crecer este medio de expresión y vinculación académica.

Las colaboraciones deberán:

- a) Ser inéditas
- b) Contar con una extensión no mayor de 8 cuartillas escritas a espacio y medio, en tamaño carta.
- c) Se solicita usar letra tipo Arial, de 12 puntos.
- d) Anexar notas a pie de página para facilitar la comprensión del escrito e incluir la bibliografía consultada.
- e) Los textos pueden ser acompañados de fotografías e ilustraciones.

Deberá, además, anexarse una síntesis curricular del autor, dirección, teléfono, correo electrónico y nombre de la institución donde labora.

Las colaboraciones deberán entregarse en versión impresa y archivo electrónico. No se devuelven originales.

El Consejo Editorial de la Revista emitirá el dictamen correspondiente y su fallo será inapelable.

Para mayores informes y recepción de los trabajos dirigirse a:

Revista *Al pie de la LETRA*,
Escuela Normal de Tenancingo
Domicilio: Carretera al Dto. del Carmen s/n Tenancingo, México.
C.P. 52400
Tel. y Fax. (01 714) 14 2 20 29.

E-mail: normal_12ten@yahoo.com.mx

german_img@yahoo.com.mx

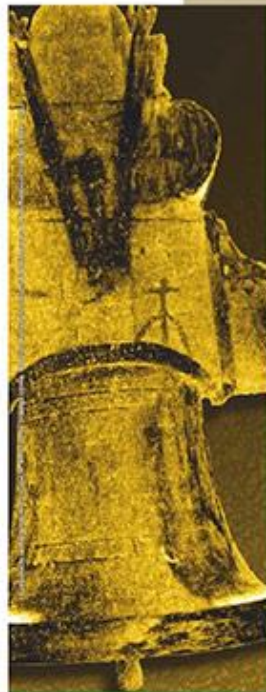
german_martinez77@hotmail.com.

Calendario Escolar



CALENDARIO ESCOLAR 2010 - 2011

Vigente para las escuelas oficiales y particulares incorporadas en los Estados Unidos Mexicanos con ciclo escolar anual



Agosto 2010

D	L	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31					

Septiembre

D	L	M	J	V	S
		1	2	3	4
5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28
29	30	31			

Octubre

D	L	M	J	V	S
			1	2	
3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	

Noviembre

D	L	M	J	V	S
	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29
30					

Diciembre

D	L	M	J	V	S
	1	2	3	4	
5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28
29	30	31			

Enero 2011

D	L	M	J	V	S
					1
2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31

Febrero

D	L	M	J	V	S
		1	2	3	4
5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28

Marzo

D	L	M	J	V	S
	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29
30	31				

Abril

D	L	M	J	V	S
			1	2	
3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26
27	28	29	30		

Mayo

D	L	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31					

Junio

D	L	M	J	V	S
	1	2	3	4	
5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28
29	30				

Julio

D	L	M	J	V	S
			1	2	
3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	



- RECIBO DE CLASES
- SUSPENSIÓN DE LABORES DOCENTES
- SOLUCIONES DE PROMOCIÓN A PREESCOLAR, PRIMER GRADO DE PRIMARIA Y PRIMER GRADO DE SECUNDARIA PARA EL CICLO ESCOLAR 2011-2012
- SEMANA NACIONAL DE EVALUACIONES
- CURSO BRANCO DE FORMACIÓN CONTINUA
- SUSPENSIÓN DE LABORES DOCENTES
- VALACIONES
- FIN DE CURSO
- INICIO DE CURSOS



Mtro. Elías Esteban González Marañón
Presidente del Consejo Superior Nacional del Sistema Nacional de Trabajo Docente y a la Educación

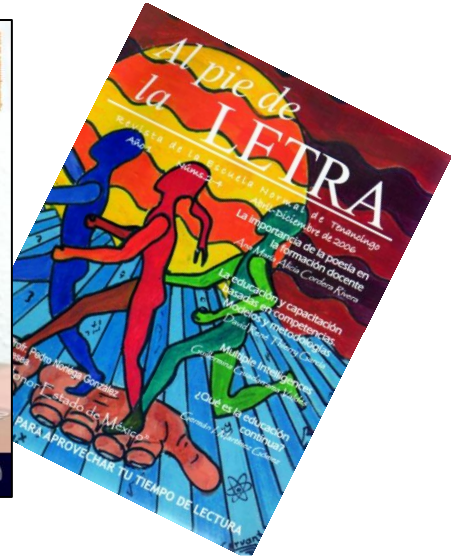
Mtro. Alonso López
Secretario de Educación Pública

www.sep.gob.mx
www.gobiernofederal.gob.mx



“El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás”.

Herbert Spencer





GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



37
Aniversario



Compromiso
Gobierno que cumple