



**Secretaría
de Educación**

del
Quehacer cotidiano
al **hacer** que
Trasciende



GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ

Fidel Herrera Beltrán

Gobernador del Estado de Veracruz

Víctor A. Arredondo Álvarez

Secretario de Educación

Domingo A. Martínez Resendiz

Subsecretario de Desarrollo Educativo

Xóchitl A. Osorio Martínez

Subsecretaria de Educación Básica

Rafael Ortiz Castañeda

Subsecretario de Educación Media

Superior y Superior

Edna Laura Zamora Barragán

Coordinadora de Bibliotecas y Centros

de Información Documental

Andrés Valdivia Zúñiga

Coordinador para la Difusión y Optimización

de los Servicios Educativos

DEPARTAMENTO DE APOYO EDITORIAL

Blanca E. Hernández García
Encargada del Departamento

Sergio Nochebuena Bautista
Enlace Administrativo

Elizabeth Polanco Galindo
Responsable de Colecciones

Raquel Medina Silva
María de Lourdes Hernández Quiñones
Gema Luz Morales Contreras
María Elena Fisher y Salazar
Apoyos Técnicos

José Armando Preciado Vargas
Ernesto Juárez Rechy
Corrección

Milena Gómez Castro
Diseño de portada

Nubia A. Castañeda Moctezuma
Formación

Reyna Velasco López
Sara del Carmen Solís Arroyo
Captura

D.R. © 2007 Secretaría de Educación de Veracruz
km 4.5 carretera federal Xalapa-Veracruz
C.P. 91190, Xalapa, Veracruz, México

Del quehacer cotidiano al hacer que trasciende
Serie Hablemos de Educación

ISBN: 970-670-157-5
Impreso en México

Del quehacer cotidiano al hacer que trasciende es un texto editado por la Secretaría de Educación de Veracruz del Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Toda correspondencia dirigirla al Departamento de Apoyo Editorial de la Coordinación de Bibliotecas y Centros de Información Documental de la SEV: Av. Araucarias núm. 5, Edificio Orense II, tercer piso, Col. Esther Badillo, C.P. 91190. Tels. 01 (228) 813-98-61 y 813-99-44 (fax). Correos electrónicos: apoyoeditorialsec@secver.gob.mx y daesec05@yahoo.com.mx El contenido es responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido, siempre y cuando se cite la fuente.

CONTENIDO

Prólogo	7
<i>Marco Wilfredo Salas Martínez</i>	

Introducción	11
<i>Luis Gerardo Martínez García</i>	

El fundamento axiológico de la educación	13
<i>Marcelo Ramírez Ramírez</i>	

La ciudadanía hoy. Aspectos ético-políticos y desafíos educativos	19
<i>Carlos Cullen</i>	

El nicho vital de aprendizaje. Una posibilidad auténtica de la educación en el siglo XXI	31
<i>Fabio Fuentes Navarro</i>	

Inclusión educativa y sus implicaciones en el diseño de adecuaciones curriculares	54
<i>Anita Rodríguez Flores</i>	
La escuela secundaria como factor de desarrollo	64
<i>Gilberto Nieto Aguilar</i>	
De los resultados del PISA al cumplimiento de la función pedagógica	82
<i>Javier Tolentino García</i>	
Desarrollo profesional de los docentes de educación básica ¿Desafío o proceso en construcción?	97
<i>Esperanza Aurora Hakim Vista</i>	
Sobre las funciones sociales y tareas pendientes de la educación en el presente latinoamericano	107
<i>Roberto A. Follari</i>	
La hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano	114
<i>Jacob Buganza</i>	
Comunicación científica para la educación de hoy	127
<i>Luis Gerardo Martínez García</i>	

PRÓLOGO

La oportunidad de hacer la presentación del libro *Del quehacer cotidiano al hacer que trasciende* debo agradecerla a Luis Gerardo Martínez García, coordinador de la obra. Es obligado iniciar diciendo que tenemos una compilación de textos relacionados con la educación que será de gran interés para investigadores, maestros, autoridades y líderes sindicales: todos los vinculados con el tema encontraremos en estas páginas el pensamiento de un grupo que por años ha luchado para hacer de la docencia y la investigación el binomio detonador de la calidad de la educación. Conozco la trayectoria profesional de casi todos y sé que su formación académica ha estado en un proceso a favor del intercambio de conocimientos y saberes, en una sociedad compleja, sí, pero a la vez humana. Lo mencionó en alguna ocasión el ganador del premio Nobel de Literatura (1990), Octavio Paz: “Todas las sociedades humanas comienzan y terminan con el intercambio verbal, con el decir y el escuchar. La vida de cada hombre es un largo y doble aprendizaje: saber decir y saber oír”. En esta ocasión los autores dialogan con sus pares en la distancia, pero en un

espacio identificado, como un colectivo de escritores que va más allá de sus saberes en el aula.

De ahí el nombre de la obra: *Del quehacer cotidiano al hacer que trasciende*, que finalmente es el objetivo de los docentes-investigadores. Es todo un reto conjuntar esfuerzos para romper con esa frontera consuetudinaria entre lo cotidiano y lo trascendente, socializar el pensamiento y los saberes. Vemos que el planteamiento del coordinador de este libro se logró: convocar especialistas en ciertas problemáticas para debatir públicamente a través de la obra escrita y divulgar conocimientos de frontera que seguramente beneficiarán y actualizarán al magisterio veracruzano. Ir más allá del quehacer habitual no es nada fácil, conlleva enfrentar resistencias, temores y sinsabores, pero aquí tenemos diez ensayistas que no buscan protagonizar, y sí compartir a través de la comunicación educativa.

Para esto también es necesario reconocer la labor de la Secretaría de Educación de Veracruz, la cual ha emprendido un trabajo significativo de publicaciones técnico-pedagógicas. La serie *Hablemos de educación*, uno de sus proyectos editoriales, busca la divulgación dirigida a los docentes, siendo de los aciertos más productivos de nuestras autoridades.

En cuanto a los autores, Marcelo Ramírez Ramírez, investigador de la Universidad Pedagógica Veracruzana, asume una postura filosófica para apuntalar que “La vida es un compromiso ético: hemos de elegir lo que queremos ser y el mundo en que deseamos vivir. Cada uno coopera con sus actos a modificar su entorno, positiva o negativamente”. Esto en el ámbito educativo toma particular importancia, ¿hasta dónde nos comprometemos a cooperar para una educación mejor?, ¿qué es lo que queremos para nosotros y para la sociedad?

Carlos Cullen, destacado intelectual argentino, hace énfasis en la importancia de actuar como ciudadanos y no ser meramente pasivos. Ante un sistema educativo con profundas necesidades es obligado que cada docente desde sus espacios fortalezca su capacidad participativa.

En su ensayo, Fabio Fuentes Navarro sostiene que la autenticidad es el constitutivo del nicho vital de aprendizaje. En su discurrir nos presenta un discurso contemporáneo con categorías de reciente cuño como biopedagogía, paradigma emergente, planetariedad, condición epistémica, etcétera.

La inclusión educativa, tema principal de la participación de Anita Rodríguez Flores, es una problemática nada simple, en virtud de la situación actual de la educación especial. Para ello es necesario reflexionar de manera integral sobre el desarrollo de todos los alumnos, considerando las condiciones físicas o cognitivas pero también sus sentimientos y actitudes, así como participar en la inclusión educativa como parte de la práctica docente.

Gilberto Nieto Aguilar presenta un trabajo político-crítico. Puntual en sus comentarios, señala realidades de nuestro sistema educativo nacional y estatal, y afirma que México, a pesar de sus desventajas, aspira a ofrecer mayores y mejores oportunidades y calidad de vida, incluyendo, por supuesto, una educación pública de mejor calidad. La escuela secundaria, uno de los sectores que él ha trabajado desde hace años, es donde se enfoca.

Javier Tolentino García analiza la evaluación a partir de los resultados de la prueba del PISA en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Con su estilo, debate con elementos teóricos y metodológicos sobre lo que aún falta por hacer.

Conocedora del tema desde hace años, su trayectoria académica permite a Esperanza Aurora Hakim cuestionar el desarrollo profesional de los docentes de educación básica, y si éste es un desafío o un proceso en construcción.

Roberto Follari subraya la importancia de la equidad en oportunidades de acceso, permanencia y egreso a la educación como uno de los pendientes en la búsqueda de justicia social.

El de Jacob Buganza es un documento filosófico que se ocupa de la hermenéutica analógica. Buganza nos introduce en esta corriente de pensamiento en Latinoamérica y su unión con la pedagogía de lo cotidiano.

La comunicación científica no puede pasar desapercibida en la escuela mexicana. Autoridades, docentes y científicos debemos estar conscientes de que la ciencia es un componente vital en la escuela. Conocemos de su ausencia en las aulas, en los libros, en los cursos; más todavía, la ausencia de una comunicación científica que conjunte la difusión y la divulgación. Luis Gerardo Martínez García plantea la posibilidad de fortalecer en Veracruz una cultura de la ciencia en la escuela.

Así, los autores se suman a las expectativas de la institución: elevar la calidad de la educación en Veracruz y coadyuvar a la formación de los docentes con un alto nivel de exigencia.

Analizan, debaten y proponen desde su diversidad de pensamiento: de la pedagogía a la ciencia, pasando por la filosofía, los textos tienen la característica del compromiso por una educación de calidad. De ahí su valor como parte del legado magisterial que marca nuestros tiempos; que sea un libro para leerse, comentarse, disfrutarse y buscar la aplicación de sus principios y recomendaciones en beneficio de los actores del sistema.

El publicar es un hacer que trasciende, sin duda alguna. Mis felicitaciones a los autores, editores y autoridades educativas por el producto que, seguramente, tendrá gran impacto entre los maestros veracruzanos y más allá de nuestras fronteras geográficas y ampliará las del conocimiento.

Dr. Marco Wilfredo Salas Martínez
Rector de la Universidad Pedagógica Veracruzana

INTRODUCCIÓN

Crear conjuntamente es una de las misiones de la humanidad, sin olvidar que en educación, igual que en otras disciplinas, los aportes individuales son parte integral en la construcción grupal del conocimiento, en colectivo los avances científicos y sociales han encontrado su mejor desarrollo.

En este sentido, las contribuciones de los docentes van más allá de las aulas; muchos crean, analizan, critican y aportan para compartir, para socializar el conocimiento.

En variadas ocasiones el profesor suma a sus funciones frente a grupo la tarea de escribir sus experiencias, acontecimientos y propuestas literarias. La docencia es una actividad inherente a la creatividad: escritores, muralistas, periodistas, informáticos, científicos y artistas han incursionado en ella y, en consecuencia, plasmado sus pensamientos en torno a esta noble tarea.

Si bien es cierto que un sector de docentes se dedica a escribir, pocos publican sus trabajos. Algunos porque no encuentran los espacios especializados para compartir sus textos; otros porque son excluidos. Unos más escriben para sí y para sus estudiantes. Ahora bien, del grupo al que me he referido se invitó a diez académicos para integrar este libro. De ellos, varios son escritores consolidados, algunos tienen una trayectoria más breve, pero no por eso menos importante.

La Secretaría de Educación de Veracruz, a través de la serie *Hablemos de educación*, busca divulgar información sobre temas técnico-pedagógicos y reportes relevantes de investigación educativa al magisterio veracruzano, de ahí el compromiso de invitar a docentes-escritores para conformar el número cuatro de esta serie: *Del quehacer cotidiano al hacer que trasciende*, a fin de que desde sus trincheras académicas compartieran con sus pares, y con todos aquellos interesados en el quehacer docente, sus saberes.

Así se inició el proceso, nada fácil, de compilar los textos, revisarlos, establecer comunicación permanente con los autores, es decir, todo lo que implica editar un libro; por fortuna el equipo de trabajo que participó en esta ardua tarea lo hizo parte de él.

Los editores son los primeros lectores que tiene cada autor, lectores que cuidan a los lectores, necesarios para poder presentar un trabajo de calidad. Mi agradecimiento y amistad.

Pero eso no es todo. Desde el principio se pensó en los lectores potenciales: docentes de educación básica, en su mayoría, debido a que representan 70% del total de profesores en Veracruz. A raíz de eso, el proceso editorial giró en torno a su perfil. Se escribió para ellos, pensando en ellos y sus posibles intereses literarios, problemas pedagógicos y expectativas temáticas.

En la Secretaría se tiene claro que lo que se publica debe llegar a las manos de los docentes, se sabe muy bien que el conocimiento debe socializarse.

Como las plantas para crecer necesitan aire, luz y temperatura adecuada, el libro requiere interlocutores, estar frente al lector, pues existe en tanto su lectura permanezca. Para que las palabras ahí vertidas crucen los laberintos de la creatividad, el libro exige estar abierto, ser leído.

Sean bienvenidos a estas páginas: respiren su tinta, toquen su papel, vivan su pensamiento.

Luis Gerardo Martínez García

EL FUNDAMENTO AXIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN

Marcelo Ramírez Ramírez

Debo empezar por repetir lo que se ha vuelto un lugar común acerca de la crisis del mundo moderno; primero, porque expresa una gran verdad y, enseguida, porque es la razón que explica el tema de este encuentro: los valores y su indisoluble vínculo con la educación.

En el ocaso de la modernidad, los seres humanos se hallan inmersos en una crisis profunda, derivada de la pérdida de convicciones básicas que en el pasado dieron sentido a la existencia. Los ideales de la Ilustración se fueron desgastando, por así decirlo, en el transcurso de los últimos cien años aproximadamente; con la Primera Guerra Mundial se hicieron evidentes los frágiles cimientos en que se sustentaba la civilización moderna. Se constató la ambigüedad del progreso, el potencial destructivo de la ciencia y la técnica cuando no sirven a los mejores intereses de la convivencia humana.

Desde ese momento se tomó conciencia de lo que se ha llamado con toda propiedad una *crisis del fundamento*, así como la consiguiente necesidad de hallar valores en los que pueda descansar un nuevo proyecto de vida para los pueblos y los individuos. La crisis representa una caída en el escepticismo, la diferencia, la banalidad y, muy a menudo, en el cinismo. Por ello, no se puede permanecer en la crisis; el ser humano, cada uno de nosotros, está impulsado por un anhelo de plenitud, de alcanzar los objetivos valiosos que den sentido a la vida.

Es una necesidad profundamente arraigada en nuestra naturaleza saber por qué y para qué hemos venido al mundo, pero es una necesidad que no se conforma con el puro saber, nos impele, además, a realizar aquello que se nos presenta como deseable para nuestro bien. Es peculiar de la realidad humana el no presentárenos como algo dado; no nacemos con un destino al que debemos ajustarnos. Dice bien Aranguren, haciendo suya una de las verdades del existencialismo: “el hombre no es, se va haciendo”. Nos hacemos cada día, cada hora, a cada momento, reaccionando ante las diversas circunstancias de la vida. Somos conscientes de nuestra libertad y de los obstáculos que se le oponen, nos sabemos libres, con una libertad relativa, acotada por las circunstancias, pero al fin y al cabo libertad. Sartre acierta cuando afirma que huir de nuestra libertad, justificándonos por los condicionamientos que nos obstaculizan, es actuar de mala fe, pues la conciencia nos dice que, a pesar de todas las interferencias, la decisión está en nuestras manos.

La vida es un compromiso ético: hemos de elegir lo que queremos ser y el mundo en que deseamos vivir. Cada uno coopera con sus actos a modificar su entorno, positiva o negativamente. Como la energía en el plano físico, los actos humanos jamás se pierden; sus efectos, inevitables, nos definen frente a nosotros mismos y ante los demás.

Reflexionemos ahora sobre la necesidad a que antes aludía de darle sentido a nuestras vidas. Tarea de suyo difícil, en la actualidad se complica porque ya no existe un conjunto de respuestas a las que se pueda acudir sin más. No existen recetas, y si alguien las ofrece, se le rechaza, porque el hombre moderno ganó su autonomía y desea preservarla. Fue enseñado a dudar, a negar cualquier tipo de verdad que no acredite sus pretensiones ante la razón. Por ello, la moral teónoma,* presentada dogmáticamente —más exactamente el caso de la moral de inspiración luterana—, poco o nada tiene que decirle a quienes no son creyentes. El problema se torna todavía más complejo por la presencia de diversas corrientes de pensamiento, de doctrinas de los más disímiles orígenes que reclaman ser depositarias de la verdad.

¿Qué hacer ante este pluralismo de ideas? Aquí tropezamos con esa *cualidad perversa del pluralismo*, como lo ha llamado Sloterdijk, la cual impide los consensos básicos para la acción común. De alguna manera se ha dado un retorno al politeísmo: cada quien se refugia en

* *N. del E.* En la cual la norma es la voluntad de Dios.

sus propias convicciones, a veces creencias extravagantes que se pensaban superadas, su retorno, el aumento de sus adeptos, manifiesta la presencia de fuerzas oscuras arraigadas en la naturaleza humana. Constatamos de este modo la coexistencia de tendencias atávicas e irracionales con la ciencia y la tecnología más sofisticadas. No debería extrañarnos después de la experiencia nazi que nos enseñó cuán terrible puede ser conjugar la razón instrumental con los instintos destructivos. El cultivo de lo verdaderamente humano debe ser ejercicio constante de conocimiento y amor, como lo entendió siempre el pensamiento pedagógico desde los clásicos, para hacer emerger al hombre como ser de cultura o, lo que es lo mismo, realizador de valores. No pensemos, empero, en términos platónicos, en la negación de los instintos en nombre del espíritu; es el hombre completo el que crece y se perfecciona. Si no lo vemos de este modo, fácilmente el ideal humano se vuelve unilateral y postula un tipo de valores etéreos cuya realización puramente espiritual significa la huida del mundo real. El contemplativo de las diferentes místicas es una posibilidad humana, pero no el modelo exclusivo de realización del hombre, ni siquiera en el plano estrictamente espiritual.

Para llevar a la existencia a su culmen, a su pleno desarrollo, nuestro tiempo ha redescubierto el camino de los valores, concebidos como un aspecto inherente al ser mismo, al hombre. Sostengo, por tanto, una tesis ontológica capaz de explicar simultáneamente la objetividad del valor y la vocación espontánea del hombre por actualizarlo.

Dicho esto, veamos otros rasgos inherentes al valor. Existe un consenso universal en que, cuanto más elevado es el valor, más hondo y puro es el sentimiento que nos embarga al actualizarlo. Podemos descubrir por experiencia propia el orden jerárquico de los valores; pese a las diferencias de criterio, resulta evidente, por ejemplo, que los vinculados a la sensibilidad ocupan el nivel más bajo, mientras los intelectuales y espirituales son de rango más elevado. Si bien cada uno es importante en su nivel, cuando ocurre un conflicto de valores hay un criterio objetivo para optar por el más elevado. Por otra parte, dado el hecho incuestionable de que no somos espíritus puros, la actualización de los valores vitales es la condición de posibilidad de los de la inteligencia y el espíritu. Ésta es la explicación, y no otra, de la antigua sentencia: *primero el ser y luego el deber ser; primero vivir y luego filosofar*. Una persona sana, vigorosa, se encuentra en mejor situación que otra enferma o debilitada para alcanzar sus objetivos en el estudio, la investigación, la creación artística o la búsqueda de experiencias

espirituales. Resultan cuando menos sospechosos, aquellos casos de místicos, iluminados y profetas cuyas experiencias tienen más relación con la psiquiatría que con auténticas experiencias de lo sagrado. No hablemos de quienes explotan la credulidad de la gente por tratarse de conductas espurias. Al llegar a este punto, advertimos en su real significado la importancia de la escuela en su papel de agencia formadora de hombres. Si éste es un ser jerárquico tal como la antropología filosófica lo propone, sólo puede ser educado respetando dicha estructura. En su ser mismo, decía con anterioridad, el hombre está abierto a la llamada del valor que lo enriquece; es, como expresa Louis Lavelle, no un enriquecimiento exterior, hacia fuera, sino un enriquecimiento hacia adentro, interior. El valor es el alimento propio del ser del hombre. Así, la escuela no debe limitar sus objetivos a la esfera de lo útil, como pretende la política educativa de la mano de obra calificada.

Es incuestionable la urgencia de formar los recursos humanos requeridos por la modernización del país; también lo es adaptar el modelo educativo a la complejidad creciente del mercado laboral. Ello justifica, sin embargo, hacer de la escuela un apéndice del sistema económico, concebido como una realidad natural inmutable y no, como lo es efectivamente, un producto histórico susceptible de evolucionar para adaptarse mejor a los requerimientos del auténtico desarrollo de las personas. Los valores no son proyecciones subjetivas de mi querer; su objetividad se hace patente en tanto se me imponen, en tanto demandan mi compromiso para encarnarse en el mundo real. Pero si esto es verdad, también lo es el hecho de nuestra libertad, en virtud de la cual podemos negarnos a darles nuestro asentimiento. En lugar de responder positivamente a la llamada del valor, podemos diferir la respuesta, dejarla en suspenso o, lo que es más grave, contra el valor, optar por el antivalue. Es el riesgo permanente de la vida moral y es ajustable lo que nos convierte en entes morales, responsables. Además, tomar partido por el mal puede resultar grato, atrayente, original. El placer de hacer el mal, ínsito en la naturaleza humana, puede ir desde situaciones inocuas como el robo de una fruta —recordemos el caso de Agustín de Tagaste—, hasta otras mucho más serias como el incendio de la biblioteca de Alejandría, con el cual su autor buscaba ser recordado para siempre.

Debo señalar, no obstante, que generalmente, incluso el mal se busca porque inmediatamente aparece como algo “bueno” y entonces sucede que el sujeto simplemente se engaña, por no considerar las consecuencias de su elección. Se comprende, por tanto, la necesidad

de la educación de la voluntad, a través de situaciones en las que el alumno se habitúe a comprometerse con determinados valores. La enseñanza de éstos sólo puede ser vivencial, porque los valores no son tema de conocimiento, sino, ante todo y fundamentalmente, llamados a la elección libre del sujeto. Pese a su carácter atemporal, únicamente son conocidos por nosotros en su actualización concreta; no existe algo así como la contemplación de La Verdad, La Belleza, La Justicia, La Valentía o La Prudencia. Tenemos acceso a su encarnación, a su realización siempre provisional e imperfecta. Los valores permanecen trascendentes a sus posibles actualizaciones y en tal sentido son inagotables; *nuestra existencia es siempre una plenitud por alcanzar*. Las realizaciones concretas del valor están referidas a un lugar y un tiempo determinados, pues el hombre existe en un *aquí y ahora*. En este aquí y ahora del hombre, y por consiguiente de las sociedades, ciertos valores cobran relevancia. En la actualidad, por ejemplo, los ideales caballerescos resultan anacrónicos; son otros los intereses y las aspiraciones dominantes. Nuevos problemas o la toma de conciencia de situaciones que en el pasado no tenían esa índole problemática plantean el imperativo de alcanzar valores diferentes. Así, el deterioro del ambiente eleva al primer plano la relación del hombre con la naturaleza, postulando el equilibrio de los ecosistemas como un valor esencial para la continuidad de la vida.

Otro ejemplo relevante es la reconsideración de los derechos de la mujer, tradicionalmente relegada y subestimada, pero que ahora reivindica su derecho a la dignidad plena en cuanto ser humano. Los valores establecidos en la *Carta Democrática* también adquieren especial significado para darle viabilidad al Estado de derecho. La escuela aparece, una vez más, como el órgano idóneo capaz de preparar a las futuras generaciones e inculcar en ellas estos valores, sin los cuales toda civilización se extravía y corrompe.

Cuando el hombre ignora la valía de su dignidad personal, de su carácter de fin absoluto, se vuelve materia dúctil para la manipulación y objeto, no ya de política, sino de pura administración de sus necesidades, simplificadas a conveniencia por ideologías reduccionistas. Los valores en tanto imponen la visión de un ideal de vida, favorecen el juicio sobre la realidad presente, la relatividad de sus logros, ubicándolos en la perspectiva de un esfuerzo que debe proseguirse indefinidamente. De esa manera, actualizándose en el mundo histórico permanentemente, nos inspiran a conquistar un mundo mejor; ellos dotan de dinamismo el devenir social. A veces sólo un hombre o unos pocos

perciben las dimensiones de la tarea por cumplir, son los profetas, los grandes líderes, los estadistas. Otras, la comunidad entera participa de esa percepción y es cuando se dan los cambios de época, el reencuentro del hombre con la esperanza, con el sentido de la aventura humana. La educación está en la base de esos giros de la historia que significan un nuevo *ethos* para la civilización, más acorde con las aspiraciones humanas. Y es, precisamente, lo que hoy está en juego. La utopía racional de que hablamos se funda en la consolidación de una cultura de la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la búsqueda de la verdad, el ejercicio cotidiano del diálogo, la apertura a la comprensión del otro (individuo) y de los otros (pueblos); la utopía racional aspira a la libertad, la justicia, la paz, la igualdad, en suma, de los valores que hacen del vivir una experiencia estimulante de la que en principio nadie quede excluido.

La escuela, para cumplir su misión, debe anticipar en su estructura organizativa, en los contenidos de planes y programas de estudio, en la interacción de alumnos y maestros, alumnos y autoridades escolares, escuela y comunidad, la sociedad que queremos llegar a ser, el país deseado. En la medida en que logre anticiparse al mundo del mañana, lo conquistará. Para ello, los valores han de ser el fundamento necesario de su actividad, han de estar presentes de tal manera que impregnen el trabajo cotidiano.



Marcelo Ramírez Ramírez

Nació en Ciudad Mendoza, Ver. Estudió la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Iberoamericana, México, D.F.; la Maestría en Pedagogía en la Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver. Es Investigador de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana. Fue Secretario de la Facultad de Filosofía y Letras, Director General del Área de Humanidades, y Secretario Académico de la UV, así

como Director General del Instituto Veracruzano de la Cultura (IVEC). Entre sus publicaciones se encuentran *Historia de la Educación en Veracruz* (coautor); *Acercamientos a la Democracia*; *Reflexiones en torno a un quehacer cultural*; *Política y Modernidad* y *Los valores en la ciudad secular*. Fue Presidente fundador de la Academia Mexicana de la Educación en Veracruz.

LA CIUDADANÍA HOY. ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICOS Y DESAFÍOS EDUCATIVOS

Carlos Cullen

Ante los enormes desafíos de nuestros tiempos es conveniente que pensemos, una vez más, que la ciudadanía no es sino un nombre posible, con enorme carga histórica para la subjetividad ético-política del hombre. El tema en cuestión es cómo entendemos la condición de ser agentes morales y políticos, y hasta dónde la comprensión de la ciudadanía determina, simula o simplemente anula esta condición que nos define.

Se trata de ver las relaciones de la ciudadanía con esta *agencia* moral y política. La hipótesis de trabajo de este artículo la podemos enunciar en forma de preguntas:

1. ¿La ciudadanía aumenta hoy nuestra “potencia de actuar”, la disminuye o anula?
2. ¿La ciudadanía nos abre a la convivencia justa o nos incluye excluyéndonos?
3. ¿La ciudadanía supone la disponibilidad a la interpelación del otro o nos ilusiona con una supuesta invulnerabilidad ante toda exterioridad?

Dichas interrogantes marcan el itinerario de esta meditación. En la primera, y siguiendo la conceptualización de la *Ética* de Spinoza,

plantearemos cómo opera hoy la ciudadanía sobre la tensión entre *acción* y *pasión*, donde se desarrolla lo que llama Deleuze, interpretando a Spinoza, la “diferencia ética”.¹

En relación con la segunda hipótesis-pregunta, nos interesa examinar a la ciudadanía como operador en la tensión básica del contrato social: la racionalidad de la persona moral autónoma, como supuesto contrayente (Rawls),² y la reducción a *homo sacer*³ (víctima no sacrificable) de este mismo contrayente, que entrega al soberano la potestad de decidir sobre su vida y su muerte. La paradoja de un “sujeto sujetado” o de un “soberano-súbdito” es, sin dudar, una señal del “malestar en la ciudadanía”.⁴

Respecto de la tercera interrogación, indagaremos en torno a la oposición entre pertenencia identificante y totalidad refractaria a toda exterioridad, que tensiona hoy la ciudadanía entre lo particular y lo universal. La categoría de *vulnerabilidad*, acuñada por E. Levinas, nos servirá como hilo conductor de la reflexión en este punto.⁵

I. La ciudadanía entre acciones y pasiones

Las definiciones con que inicia Spinoza la parte tercera de su *Ética* pueden orientarnos en la primera meditación que queremos proponer sobre la ciudadanía hoy.

Digo que *actuamos*, cuando ocurre algo, en nosotros o fuera de nosotros, de lo cual somos *causa adecuada*; es decir: cuando de nuestra naturaleza se sigue algo, en nosotros o fuera de nosotros, que puede entenderse clara y distintamente en virtud de ella sola. Y, por el contrario, digo que *padece*, cuando en nosotros ocurre algo, o de nuestra naturaleza se sigue algo, de lo que no somos sino *causa parcial*.⁶

¹ Cfr. Spinoza (1999). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, Alianza Editorial, y G. Deleuze, (1968). *Spinoza et le problème de l'expression*. París, Éditions de Minuit.

² Cfr. J. Rawls (1995). *Teoría de la justicia*. 2ª ed., México, FCE, y (1995). *Liberalismo Político*. México.

³ Cfr. G. Agamben (1993). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida, I*. Valencia, Pre-Textos, y C. Altini (2005). *La fábrica de la soberanía. Maquiavelo, Hobbes, Spinoza y otros modernos*. Buenos Aires, El cuenco de Plata.

⁴ Cfr. Cullen, C. (2007). “Ciudadanía Urbi et Orbi”, en *El Malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires, La Crujía, y mi artículo “Malestar en la ciudadanía”, en prensa en el próximo número de la revista *Metapolítica*, México, 2007.

⁵ Cfr. E. Levinas (1997). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, y (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca, Sígueme.

⁶ B. Spinoza: *Ética*, III. Definiciones II (usé la traducción de Vidal Peña, en la edición de Alianza ya citada. Las cursivas son mías).

De lo que nos ocurre, en tanto ciudadanos, ¿somos causa adecuada o parcial?, ¿obramos la ciudadanía o simplemente la *padecemos*?

La ciudadanía siempre ha sido entendida como paso de un estado de mera vida natural (la *nuda vita* le llama Agamben), o de un estado de naturaleza, a un estado de vida política. Este cambio que nos ocurre, ¿lo podemos entender clara y distintamente en virtud de nuestra misma naturaleza y, entonces, sabernos causa adecuada del mismo?

Éste es un primer problema de la ciudadanía hoy: saber si somos agentes o meramente pacientes. Sin duda, la condición de ciudadanos, tanto en el contexto de “la ciudad antigua” como en el del “estado moderno” ha sido objeto de una reflexión filosófica que buscó comprenderla desde nuestra naturaleza, y en este sentido, poder presentarla como “obra nuestra”. La idea del “animal político” como la idea de “contrayentes libres e iguales”, se las pensó como propias a nuestra naturaleza. Si somos “ciudadanos en potencia”, su actualidad se la puede comprender desde la misma. No importa, en este sentido, que la potencia sea nuestra naturaleza metafísica esencial o el derecho “natural” como potestad (*ius ut potestas*).

Sin embargo, no parecemos comprender adecuada ni fácilmente lo que nos ocurre en muchas ocasiones como ciudadanos. Que no consigamos trabajo, que nuestra convivencia esté mediada por el mercado, que no podamos aprender lo que queremos, que nuestros “representantes” no siempre nos “representen”, que ciertos mecanismos burocráticos nos agobien, por poner algunos ejemplos significativos, no sugiere algo que obremos, sino, por el contrario, que padecemos, o bien, como suele decirse cotidianamente: ¡no se puede entender! Y éste es, justamente, el problema: si no lo podemos comprender adecuadamente, simplemente lo padecemos.

De aquí la importancia de aumentar nuestra potencia de actuar como ciudadanos y no ser meramente pasivos.

Esto tiene dos caras. Por un lado, la necesidad de comprender mejor lo que sucede, lo cual tiene que ver con el conocimiento y no sólo con la información —no es lo mismo estar informados que entender lo que pasa—. Por otro, no todo lo que acontece lo podemos comprender adecuadamente por nuestra naturaleza y, por lo mismo, no basta sólo el conocimiento. Hay, sin duda, afecciones exteriores e ideas en nosotros de esas afecciones. A este complejo de lo que nos afecta, más las representaciones que tenemos de eso, lo llama Spinoza *las pasiones del alma*. La cuestión aquí es transformar las pasiones que

disminuyen nuestra potencia de actuar en pasiones que la aumenten, es decir, las pasiones tristes en pasiones alegres.⁷

Esta doble tarea, conocer adecuadamente y transformar las pasiones tristes en alegres, constituyen desafíos centrales en la educación de la ciudadanía hoy. Cuantos más agentes alegres seamos, mejores ciudadanos seremos. De aquí la importancia de una ciudadanía reflexiva⁸ y, a su vez, resistente a todo intento de disminuir la potencia de actuar.

Es decir, la agencia y la alegría son modos de ser ciudadanos hoy, en oposición a la pasividad y la tristeza, que son siempre estrategias de dominación o de manipulación de los ciudadanos por parte de quienes ejercen algún tipo de poder.

Esto no es sencillo en una sociedad que confunde información con conocimiento y que, incluso, tiende a transformar el conocimiento en una mercancía más y, por lo mismo, a insertarlo en las leyes desiguales del mercado. Tampoco es fácil en una sociedad que es proclive a confundir consumo con alegría, y que, de esta forma, también la transforma en una mercancía más.

Sólo resistiremos a la privatización del espacio público de la ciudadanía conociendo más y aprendiendo a transformar las pasiones tristes en pasiones alegres, y esto es una tarea educativa.

La ciudadanía se mueve entre acciones y pasiones. Ningún ciudadano puede ser puro agente. Pero todos los ciudadanos debemos trabajar para aumentar nuestra potencia de actuar y, en esta misma lógica, transformar los afectos de tristeza, que disminuyen nuestra potencia de actuar, en afectos de alegría, que la aumentan. La condición fundamental para esta visión de la ciudadanía es entender la necesidad de una distribución democrática del conocimiento. Esto se traduce en revisar a fondo las políticas educativas, pero también en aprender como ciudadanos a examinar nuestras relaciones con el conocimiento.

⁷ “vemos pues que el alma puede padecer grandes cambios, y pasar, ya a una mayor, ya a una menor perfección, y estas pasiones nos explican los afectos de la alegría y de la tristeza”, Spinoza, óp. cit. III, XI, Escolio.

⁸ La categoría de ciudadanía “reflexiva” la utiliza Carlos Thiebaut en un sentido ligeramente diferente al que sugerimos aquí (C. Thiebaut [1998]. *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*, Barcelona, Paidós). De todos modos esta idea, cercana a la de modernidad “reflexiva” de Giddens, puede ayudar a situar problemas de la ciudadanía hoy. Es necesario asumir críticamente nuestras posiciones, sin duda, pero es necesario, además, comprender adecuadamente lo que sucede.

II. La ciudadanía entre pactos y sacrificios

Existe un marcado acento crítico en relación con las teorías contractualistas modernas que dieron origen a un concepto de ciudadanía como procedimiento y resultado de un pacto social originario fundador del Estado moderno.

Para profundizar sobre qué pasa con la ciudadanía hoy, enfrentamos dos posiciones relativamente antagónicas: la que considera la ciudadanía desde la idea de la construcción de la soberanía como un espacio público de convivencia social justa, y la que concibe la “fábrica de la soberanía” como un espacio que “incluye excluyendo”. En el primer caso se supone que es necesario atender a la “posición originaria”, como revisión del clásico estado de naturaleza o pre-social, mientras que en el segundo se supone que lo importante es revisar el “acto de ceder la soberanía”, para analizar la elección de los representantes.

Dirigimos la atención a dos elementos de estas complejas teorías políticas: el *equilibrio reflexivo*, como procedimiento de *reconstrucción* de la posición originaria, y el problema del *estado de excepción*, como necesidad de *deconstrucción* de la idea de soberanía.

En el debate se critica, por un lado, las motivaciones utilitaristas del pacto social (la conservación de la vida y la realización por el trabajo, defendiendo la propiedad privada⁹), para sostenerlo desde principios normativos de justicia; y, por el otro, la lógica excluyente de la soberanía delegada en el pacto social (el *biopoder* que transforma al ciudadano en víctima de posibles victimarios impunes y que transforma el espacio público en el estado salvaje del mercado).

Una cosa es la *ficción* de la posición originaria (revisión contemporánea del “estado de naturaleza presocial”), y otra, la *realidad* de la politización de la mera vida natural.¹⁰

La ficción de la posición originaria permite corregir normativamente la realidad fáctica de sociedades injustas y de poderes totalitarios, pero no transforma su ontología. El resultado es una concepción de la justicia como equidad e imparcialidad, cuyos principios son tomados como los

⁹ Son básicamente los planteamientos de Hobbes y de Locke en la tradición contractualista moderna.

¹⁰ “pero, en cualquier caso, el ingreso de la *zöe* en la esfera de la *polis*, la politización de la *nuda vita* como tal, constituye el acontecimiento decisivo de la modernidad, que marca una transformación radical de las categorías político-filosóficas del pensamiento clásico...” (Agamben, óp. cit., p.13).

mejores para nuestros juicios maduros, en un equilibrio reflexivo, capaz de considerar varias ideas de justicia. Es lo que Rawls llama *liberalismo político*, o concepción puramente política de la justicia como equidad, que es la mejor opción desde el supuesto que somos individuos libres e iguales, con la capacidad moral de tener una idea de la Justicia y una idea del Bien.

La *realidad* de la biopolítica, que inaugura la paradoja de la soberanía (estar al mismo tiempo fuera y dentro del ordenamiento jurídico¹¹), definida por la decisión sobre el estado de excepción,¹² no puede ser corregida: necesita ser subvertida. Como expresa Agamben (1993):

hasta que no se haga presente una política completamente nueva —es decir que ya no esté fundada en la *exceptio* de la *nuda vita*—, toda teoría y toda praxis seguirán aprisionadas en ausencia de camino alguno, y la “bella jornada” de la vida sólo obtendrá la ciudadanía política por medio de la sangre y la muerte o en la perfecta insensatez a que la condena la sociedad del espectáculo (p. 22).

Es la diferencia entre postular una reconstrucción y exigir una deconstrucción, entre la nostalgia del estado de bienestar perdido y el horror del estado de malestar alcanzado. Y al ciudadano se le pide o un mínimo de “razonabilidad” para acordar principios de convivencia justa, o un máximo de “resignación” para soportar una violencia cotidiana.

La ciudadanía se encuentra entre pactos y sacrificios, es decir, pactos que implican un consenso que traslapa disensos posibles y sacrificios que conllevan la excepción de la *nuda vita*. La *reconstrucción del pacto social* permite entender al ciudadano como “un integrante normal y cooperador de la sociedad durante toda una vida”.¹³ La *deconstrucción de la idea de soberanía* permite entender que el ciudadano, por lo mismo que está incluido, está excluido como *homo sacer*.¹⁴

Todo esto produce una tensión entre los “derechos” ciudadanos, desde el supuesto que somos personas morales autónomas, capaces de

¹¹ Agamben, Ia.1. *Las paradojas de la soberanía*. p. 27.

¹² Es la tesis básica de C. Schmitt (1941). “Teología política”, en *Estudios políticos*. Madrid, Cultura Española.

¹³ J. Rawls, *Liberalismo Político*, 6p. cit., p. 42. Un poco más abajo “La idea básica consiste en que, en virtud de sus dos poderes morales (la capacidad de tener un sentido de la justicia y adoptar una concepción del bien), y de los poderes de la razón (de juicio, de pensamiento y la capacidad de inferencia relacionada con estos poderes) las personas son libres. Lo que hace que estas personas sean iguales es el tener estos poderes cuando menos en el grado mínimo necesario para ser miembros plenamente cooperadores de la sociedad”. *Ibidem*.

¹⁴ “Hombre sagrado es, empero, aquél a quien el pueblo ha juzgado por un delito; no es lícito sacrificarle, pero quien lo mate no será condenado por homicidio”, ésta es la traducción del texto latino de Festo, que Agamben (1993) cita en la p. 93.

lograr consensos, al menos el básico de la convivencia bajo principios de justicia, y los miedos ciudadanos, desde el supuesto que el soberano tiene la potestad sobre la vida y la muerte de cada uno.¹⁵

Es curioso, Rawls supone que es necesario un *velo de la ignorancia* (relacionado con las posiciones sociales y los bienes de cada uno) para poder plantear la racionalidad de los principios de justicia, libertad e igualdad que permiten una ciudadanía autónoma. Foucault, en cambio, analiza en detalle la *voluntad de saber*, la puesta en discurso como racionalidad, podríamos decir, como técnica del poder represor y dominador, que, justamente, instrumentaliza la subjetividad y tiende a convertir al ciudadano en un “oscuro objeto del poder”.

Racionalidad y disciplina tensionan nuestra ciudadanía. Esto se traduce en esa sutil tensión entre cooperación, porque somos razonables, y cuidado de sí, porque resistimos al disciplinamiento represivo y al biopoder.

La ciudadanía implica derechos, pero nunca a costa de la pérdida de la subjetividad. La ciudadanía implica también cuidado de sí, pero nunca con la pérdida de la igualdad como costo. En esta pugna se juega la libertad ciudadana: liberar la autonomía de la disciplina y, al mismo tiempo, el cuidado de sí del aislamiento narcisista.

Las tareas educativas tienen que hacerse cargo de estos enfrentamientos. No se trata meramente de esperar el desarrollo del juicio moral autónomo como etapa evolutiva (la *posconvencional* en términos de Kohlberg¹⁶) o que nos asemejemos alguna vez a las sociedades “bien organizadas” (algo así como “madurez” histórica, prejuicio típicamente ilustrado), y menos de utilizar el saber para “vigilar y castigar”. Se trata de educar simultáneamente el juicio moral autónomo y el cuidado de sí. Aprender a dialogar con argumentos las diferencias, buscando consensos, pero aprender también a desconfiar del “orden del discurso” que tiende a esconder el poder de dominación en prácticas sociales del saber.

Rousseau, en el *Emilio*, tomó conciencia de lo difícil (y hasta contradictorio) que es educar al mismo tiempo al ciudadano y al hombre,¹⁷ sabía del costo del contrato social: ser súbditos. Quizás por eso insistió en el poder legislador del pueblo soberano (y no meramente de sus representantes) y propuso mecanismos de democracia directa.

¹⁵ *Vitae necisque potestas*, fórmula del derecho romano que Foucault (1986) analiza en *La Voluntad de Saber*, I. México, Siglo XXI, p.163 y ss.

¹⁶ L. Kohlberg (1982). “Estadios morales y moralización”, en *Infancia y Sociedad*, núm.18, Madrid.

¹⁷ J. J. Rousseau (1973). *Emilio o de la Educación*, Libro Primero, apartado II. Barcelona, Fontanella.

¿Cómo lograr la activa participación ciudadana sin perder el sí mismo?, ¿cómo cuidar el sí mismo sin alejarse de lo público, en nombre de la imperturbabilidad, como aconsejaba Epicuro?¹⁸

Éstos son desafíos de la educación ciudadana hoy.

III. La ciudadanía entre la responsabilidad ética y la soledad gnoseológica

Si la ciudadanía se debate hoy entre acciones y pasiones, entre pactos y sacrificios, hay todavía una tercer tópico que quisiéramos plantear, y que nos lleva —quizá— a la dimensión más profunda del problema.

En ambos casos, tanto el aumento de la potencia de actuar como la autonomía cuidadosa del sí mismo, se tratan de trabajos *críticos*. Porque somos más agentes cuanto más actuamos *ex ductu rationis* (guiados por la razón) como dice Spinoza, y somos más agentes cuanto más *razonables* seamos, en el sentido que Rawls plantea el término.¹⁹ Aun el trabajo de transformar las pasiones tristes en alegres (cuando no podemos ser agentes) o el esfuerzo por deconstruir críticamente la soberanía como orden del discurso represivo y dominador (cuando el pacto incluye excluyendo) son todas tareas *críticas*, es decir, que suponen reflexión y pensamiento crítico. En este sentido, la condición para ser un “buen ciudadano” es el conocimiento, sea en el sentido fuerte de ser causa adecuada de lo que sucede, sea como algo más débil de poder contar con una idea de principios de justicia y una de bien.²⁰ La “deducción geométrica”, la “reconstrucción de la posición originaria” y la “deconstrucción genealógica” son, en definitiva, tareas comprensivas, trabajo del conocimiento, que tienen su origen, en última instancia, en la iniciativa de un sujeto que piensa.

Ahora, estos puntos de vista, ciertamente valiosos para avanzar en la idea de una ciudadanía reflexiva y crítica, son insuficientes para plantear lo fundamental en juego en la ciudadanía: *la relación con*

¹⁸ Cfr. En la tradición epicúrea, como lo testimonia Diógenes Laercio y el conjunto de los fragmentos recogidos por Usener (1987), claramente se afirma que “los epicúreos huyen de la política, como daño y destrucción de la vida dichosa” (H. Usener; *Epicurea*, Leipzig).

¹⁹ “Las personas son razonables en un aspecto básico cuando, por ejemplo, entre iguales, están dispuestas a proponer principios y normas como términos justos de cooperación y cumplir con ellos de buen grado, si se les asegura que las demás personas harán lo mismo”, J. Rawls, *El liberalismo político*, óp. cit., p. 67.

²⁰ Lo de la “debilidad” alude a la diferencia entre razonabilidad y racionalidad. Ver el debate entre Habermas y Rawls: J. Habermas-J. Rawls (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona, Paidós/ICE.

el otro, pero más allá de toda representación de la igualdad o de la diferencia: el otro en cuanto *otro*.

Podemos ser ciudadanos atentos a la tensión entre acciones y pasiones, pactos y sacrificios y, sin embargo, creernos invulnerables a la interpelación ética del otro, que como exterioridad radical, no representable, vulnera nuestra ilusoria soledad gnoseológica (por crítica que sea).

La categoría de ciudadanía es, ciertamente, agencia ético-política, pero es agencia porque primeramente es, según Levinas, una “pasividad más pasiva que cualquier pasividad”. Es ésta la que inaugura, por iniciativa del otro que interpela, la responsabilidad inmemorial (previa a toda iniciativa del sujeto, que en última instancia será una “respuesta” de acogida y hospitalidad o de rechazo).²¹ Dicha responsabilidad, previa a toda acción, hace de la ciudadanía una categoría ética. El esfuerzo por aumentar nuestra potencia de actuar, ser autónomos y razonables, cuidar del sí mismo, se justifica (se hace “justo”) desde esta responsabilidad básica. Porque el otro en cuanto otro, en la “epifanía de su rostro”, nos interpela, simplemente, por su proximidad, su “heme aquí”, independiente de que nos lo representemos como semejante, igual o singular. La alteridad es exterioridad para la totalidad inmanente del conocimiento, la interpela, la hace vulnerable.

La ruptura de la soledad gnoseológica, por la interpelación ética del otro es el “acontecimiento inicial del encuentro”, es decir, de toda ciudadanía justa.²²

Este planteamiento de la responsabilidad ética como previa a toda iniciativa del sujeto cognoscente, porque nace de la interpelación del otro (que no es el resultado ni de una deducción geométrica, ni de una reconstrucción trascendental, ni de una deconstrucción genealógica, sino que es una “experiencia” de “otro modo que ser”)²³ nos permite,

²¹ En toda esta parte trabajamos con una fuerte influencia del pensamiento de E. Levinas.

²² “La esencia del ser razonable en el hombre no designa solamente el advenimiento a las cosas de un psiquismo en forma de saber, en forma de conciencia que se niega a la contradicción, que englobaría a las otras cosas bajo conceptos desalineándolas en la identidad de lo universal; designa también la aptitud del individuo que resulta, en un principio, de la extensión de un concepto —del género hombre— para erigirse en único en su género y, así, como absolutamente diferente de todos los otros, pero, en esta diferencia —y sin constituir el concepto lógico del que el yo se ha liberado— de ser no indiferente al otro. No indiferencia o socialidad-bondad original; paz o deseo de paz, bendición; shalom —acontecimiento inicial del encuentro—” Cfr. E. Levinas, (1985). *Los derechos humanos y los derechos del otro*, publicado *L'indivisibilité des droits de l'homme*, Éditions Universitaires, Fribourg.

²³ Junto a *totalidad e infinito*, ya citada, la otra obra central de Levinas (1987) es *De otro modo que ser o más allá de la esencia*.

finalmente, exponer con libertad ciertos temas que afectan la ciudadanía hoy y que muchas veces aparecen encerrados en alternativas falsas o, al menos, ambiguas.

Una primera cuestión tiene que ver con la relación entre la ciudadanía y la formación de la identidad social. Es el tema de *la pertenencia* identificadora y, por lo mismo, particularizante y diferenciadora, que se opone a la no-pertenencia, supuestamente universalizante e igualadora. El acento del debate se suele poner en la interrogante sobre educar al patriota o al cosmopolita.²⁴

El asunto tiene muchas aristas, por lo pronto cabe la pregunta de si la “pertenencia” (que es derecho a una identidad) no es acaso una esfera particular de la justicia, como lo plantea Walzer y, por ello, no basta con identificar principios básicos de justicia y aplicarlos a cada campo de problemas específicos.²⁵ Es válido también cuestionarse qué significa ser “ciudadanos del mundo”, cómo es posible formar una identidad fuera de toda pertenencia cultural. Tampoco basta, como intenta Habermas, sostener que no hay un nexo lógico entre identidad nacional y republicanismo en el origen del estado moderno, lo cual puede permitir hablar de una “ciudadanía republicana”, pero no resuelve la necesidad de pertenencia para formar identidad.²⁶

Lo que queremos sostener es que una ciudadanía responsable, en el sentido de abierta a la interpelación del otro, es una *ciudadanía vulnerable* y, por lo mismo, ajena, desde el vamos, a todo tipo de fundamentalismo impermeable al otro (incluido el que se muestra como totalidad-soledad gnoseológica) y, sin embargo, permite plantear los problemas de la formación de la identidad, justamente a partir del arrostramiento o proximidad del otro. En la medida que la trabajosa formación de nuestra identidad sea responsable (es decir, no ilusionada con la invulnerabilidad), no hay peligro de particularismos o racismos. Al contrario, justamente porque se es responsable en este sentido originario, siempre se reconoce la exterioridad interpelante del otro.

Ligada a esta cuestión surge el complejo problema del espacio público, que parece el *hábitat* natural del ciudadano. Ciertamente es

²⁴ Cfr. El debate que recoge M. Nussbaum, (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona, Paidós, y la edición italiana del debate, que incluye el polémico artículo de R. Rorty (1999) "The Unpatriotic Academy", *The New York Times* 13. 2., traducido al español como *Cosmopolitas o patriotas*, (1997). Buenos Aires, FCE.

²⁵ M. Walzer (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, FCE.

²⁶ *Ciudadanía e identidad nacional*, (1998). Publicado como Epílogo 3 en la edición castellana de *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta.

necesario hoy día criticar el espacio restringido del *ágora* (que no reconoce ciudadanía ni a las mujeres ni a los niños ni a los esclavos), y es bueno aceptar el espacio abierto por el uso público de la razón, el diálogo argumentativo para encontrar consensos en lo que interesa a todos, pero lo criticable es presuponer que la pertenencia cultural es un prejuicio para este diálogo y espacio, o que es indispensable despojarse de toda cultura (que no sea la “ilustrada”). Hace tiempo que venimos planteando la necesidad de trabajar la idea de un “espacio público intercultural”,²⁷ que justamente, tiene, como condición de posibilidad, la ciudadanía vulnerable de pertenencias e identidades fuertes que se saben responsables.

¿Ciudadanía hoy? Volvamos a nuestras hipótesis-preguntas para transformarlas en tareas educativas.

¿Cómo aprender y enseñar a aumentar nuestra potencia de actuar, para sabernos agentes plenos y capaces de transformar nuestras pasiones tristes en alegres? La respuesta es aquí trabajar el conocimiento, sin confundirlo con la información, y la alegría, sin confundirla con el mero consumo.

¿Cómo aprender y enseñar que es razonable la convivencia bajo principios de justicia, para sabernos personas morales autónomas y resistir con inteligencia crítica todo intento de anulación de la subjetividad, y aprender a cuidar el sí mismo? También la respuesta es trabajar el conocimiento, insistiendo en su uso público, en acciones comunicativas, en saber argumentar, pero atentos a las tácticas del poder dominador que intenta en el orden del discurso incluírnos excluyéndonos.

¿Cómo aprender y enseñar que la responsabilidad ante la interpelación del otro inaugura todo tipo de contacto y le da la dimensión ética propiamente dicha a toda iniciativa de nuestra libertad y nuestra subjetividad? Aquí la pista es no quedar encerrados en la soledad gnoseológica, con lo que se violenta la exterioridad del otro al convertirlo en mero término intencional de nuestro goce, de nuestro trabajo o de nuestra conciencia representativa? Es, dicho con toda la fuerza, la hospitalidad, la acogida, el amor, que es sabernos desde siempre “guardianes de nuestros hermanos”, “rehenes” de todos, responsables de un sí o un no.

²⁷ Cullen, C. (2002) “The construction of an Intercultural Public Space as an Alternative to the Asymmetry of Cultures in the Context of Globalization”, en R. Fornet-Betancourt (eds.), *Documentation of the IV. International Congress on Intercultural Philosophy*. Frankfurt-London, IKO. pp. 111-126.

Sin duda, la ciudadanía puede entenderse como agencia autónoma, cuidadosa del sí mismo, críticamente participativa, porque es fundamentalmente responsable del otro en cuanto otro.

Entonces la ciudadanía accionará nuestro carácter de sujetos ético-políticos. Pero, como dice Levinas, primero la ética, después la política.



Carlos Cullen

Nació en Santa Fe, Argentina. Es licenciado en Filosofía. Profesor y secretario académico de la Facultad de Filosofía y Letras, así como director de la Maestría de Ética Aplicada de la Universidad de Buenos Aires. Autor de *Fenomenología de la crisis moral*, *Reflexiones desde América*, *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, por citar algunos. Firmante del *Manifiesto de la Filosofía de la Liberación* (1973) y del *Manifiesto de Río Cuarto* (2003), en los que se expresa una opción ético-política de rechazo al neoliberalismo, la guerra, la exclusión y se favorece la libre determinación de los pueblos.

EL NICHO VITAL DE APRENDIZAJE. UNA POSIBILIDAD AUTÉNTICA DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Fabio Fuentes Navarro

Nosotros tendemos a vivir en un mundo de certidumbre, de solidez perceptual indisputada, donde las convicciones prueban que las cosas sólo son de la manera que las vemos, y lo que nos parece cierto no puede tener otra alternativa. Es nuestra situación cotidiana, nuestra condición natural, nuestro modo corriente de ser humano.

Maturana y Varela

Hacia la construcción de una posibilidad

Lo que expongo aquí es resultado de una serie de exploraciones, hallazgos y construcciones articuladas en torno al proceso de investigación “El Ser humano aprendiente como sujeto auténtico” que, en el marco de la investigación general *Fundamentos pedagógicos de las innovaciones educativas para la formación de un sujeto aprendiente en el siglo XXI*,¹ se realizó con la intención de contribuir a una educación con sentido humano.

¹ En la investigación general también participan: América Rasso Calvo (UPV), Ma. del Consuelo Pérez Rendón (UV), Mónica Rubiette Hakim Krayem (UV), Ma. del Carmen Rivas Castellanos (UV) y Ma. Teresa Moreno Torres (CEDI).

Vale señalar que en esta indagación la *lectura* de mis referentes ha estado matizada por posturas de distinto origen, cuya articulación aquí deriva de la posibilidad de repensar al ser humano y a la educación más allá del reduccionismo de las lógicas historicistas, causalistas y teológicas. En primer lugar, de una posición posmoderna que refiere: a) el debilitamiento del carácter absoluto de la racionalidad científica, b) el desmoronamiento del pensamiento moderno occidental, y c) el agotamiento (crisis) de la tradición judeocristiana como promotora de una ética y moral universal. En segundo lugar, de una pedagogía crítica que alude a la crisis en: a) la excesiva estructuralidad y poca flexibilidad de los sistemas educativos tradicionales (Freire, 1969 y 1970; McLaren, 2001; Gutiérrez, 1984a); b) la directividad y verticalidad en las relaciones educativas en los centros escolares (Freire, 1997; Gutiérrez, 1984b y 1986); c) lo prescriptivo de los procesos y programas académicos, incluidos los de formación docente (McLaren y Gutiérrez, 1988; Gutiérrez 1984b); d) los mecanismos de evaluación escolar y educativa (Gutiérrez y Prieto, 1982; Glazman, 2001), y e) la penetración de las lógicas del *marketing* en la configuración de identidades individuales y colectivas en los centros escolares (De Olivera, 1971; Gómez y Zemelman, 2005; Sartori, 2006). En tercer y último lugar, de un holismo que, desde el paradigma emergente de las ciencias,² posibilita repensar a la complejidad, a la incertidumbre y al caos como dinámicas immanentes a las prácticas pedagógicas (Gallegos Nava, 1997; Morin, 2001, 2002; Morin, et ál., 2002; Assmann, 2002; Maturana, 1984, 1989, 1997 y otros).

La tesis doble que sostengo aquí consiste en *que la autenticidad es un detonante, producto y productor del nicho vital de aprendizaje, y que éste no puede constituirse en ausencia de aquélla*. Para ello, parto del reconocimiento que la biopedagogía³ constituye una ciencia

² Ante los modelos lineales, fijos y predeterminados de las ciencias mecanicistas, sucintamente el *paradigma emergente de las ciencias* es una propuesta que: a) supera las explicaciones causalistas de las relaciones entre la naturaleza, el hombre y el universo; b) denuncia el desvanecimiento de la ilusión de la objetividad *per se* del mundo físico, y c) anuncia la idea de que para comprender y entender el motivo de la existencia de los seres vivos, la ciencia, como imperativo ético, debe contribuir al nacimiento de una nueva cultura humana: la planetaria.

³ La *biopedagogía* es una biociencia cuyo postulado básico afirma que *educar* implica defender y promover la vida; es decir, reconoce en uno solo tanto a los procesos vitales de los seres vivos, como a los procesos de aprendizaje de los mismos, ya que se asume la idea de que *estar vivo* demanda como requisito *estar aprendiendo*. Desde esta perspectiva, los procesos de autoorganización, autorregulación y autocreación de los sistemas vivos —la *autopoiesis* de Maturana y Varela (1997, 1984)— también son procesos de aprendizaje que posibilitan la existencia de los componentes de dichos sistemas. En este sentido vale la expresión de que *cualquier ser vivo aprende mientras vive y vive mientras aprende*.

cuyo sentido humano es posible sólo si es pensada (y sentida) desde el paradigma emergente de las ciencias —considerando a la *planetariedad*⁴ como condición epistémica—, y que el *nicho vital de aprendizaje*⁵ es la forma más natural en la que el ser humano puede no sólo aprender mejor, sino vivir humanamente.

El documento lo he organizado en cinco secciones: en la primera doy cuenta de cómo el pensamiento judeocristiano, el mecanicismo newtoniano y el *marketing* global subyacen a los planteamientos de una dramaturgia pedagógica⁶ cual mejor arte de la simulación; en la segunda presento a los principales actores y sus papeles en dicha dramaturgia; en la tercera expongo a la autenticidad y a la complejidad como elementos inmanentes de la biopedagogía; en la cuarta muestro al nicho vital de aprendizaje como una forma para superar la dramaturgia pedagógica; y en la quinta doy algunos indicios de la *memética*⁷ como una forma de dirigir la autenticidad en el nicho vital de aprendizaje. Finalizo con algunas consideraciones de esta investigación.

⁴ Por planetariedad refiero a un modo de pensamiento que es característico de la *era planetaria*. Ésta, en tanto condición de existencia en casi todas las etapas de la evolución humana (Morin, 2002: 57-81), en la actualidad representa un horizonte de posibilidad más compasivo, más ecológico y más ético para el ser humano y para el planeta, cuyo andamiaje deriva primordialmente de un modo de pensar que no excluye ni fragmenta la realidad como constructo, sino que la articula, relaciona y sintetiza, a fin de contribuir al proceso de hominización (la evolución del hombre en términos biológicos y sociales). La planetariedad, por tanto, resulta una dimensión desde la cual es posible repensar el estatuto del conocimiento de la ciencia mecanicista; supone también un horizonte de inteligibilidad para la producción de conocimiento a partir de la articulación, incluso, de los saberes excluidos por la tradición racionalista-mecanicista.

⁵ El *nicho vital de aprendizaje* es una metáfora que construí para simbolizar un espacio de convivencia natural —en el que se aprende mientras se vive y se vive mientras se aprende— cuyos miembros, en tanto se autoorganizan, autorregulan y autocrean, provocan la autorregulación y autoorganización del nicho como sistema. El *nicho vital de aprendizaje*, más que la comunidad de aprendizaje y que las sociedades aprendientes, alude a una posibilidad para resignificar a la escuela como un auténtico espacio de convivencia humana, en el que el proceso vital del otro, la vida, es prioridad para los demás, para él mismo y, principalmente, para el nicho.

⁶ Por *dramaturgia pedagógica* me refiero a un modelo recurrente de trabajo escolarizado en el que generalmente imperan prácticas pedagógicas anacrónicas disfrazadas tras la utilización del discurso educativo de moda. El eje que vertebra dichas prácticas es la *simulación*, entendiendo a ésta como una acción que opaca la autenticidad de las interacciones naturales entre seres humanos (primordialmente entre maestros, estudiantes y directivos), y que las subvierten —por medio de la supuesta sapiencia magisterial y la presunta ignorancia estudiantil— en relaciones cuasi teatrales (solemnas y protocolarias) mediadas por los papeles que la escenificación escolar impone simbólicamente.

⁷ La *memética* es un enfoque que sostiene que los *memes*, en tanto unidades de pensamiento a nivel social, pueden analogarse con los genes, en tanto unidades hereditarias a nivel biológico. Supone la trasmisión de la cultura, del lenguaje, de las ideologías por medio de los *memes* en la trama social cual código genético en la estructura biológica. Aunque la *memética* comparte cierta carga significativa con la noción *mimesis*, en este proceso investigativo la excluyo, puesto que connota a procesos de “imitación” de lo original —copia de lo auténtico— dentro de un mismo campo semántico.

1. Naturaleza y fundamentos de la dramaturgia pedagógica

Si bien la secularización de la educación en Occidente surgió en la Europa medieval como iniciativa de algunas instituciones religiosas,⁸ en las prácticas escolares del siglo XXI perduran —¡todavía!— los resabios de un escolasticismo instruccional, catedralicio y dogmático como condiciones de *normalidad* y normalización de la sociedad a través de la educación. Resulta evidente que los imaginarios sociales de la tradición judeocristiana posterior al Concilio de Nicea (325 d. C.)⁹ continúan configurando —más allá de la perspectiva espiritual del cristianismo primitivo¹⁰—, los discursos éticos, morales, sociales, políticos y económicos que subyacen a los planteamientos y modelos educativos que se diseñan y aplican —con conciencia o ingenuamente— en la mayoría de los centros de enseñanza.

Los aspectos que más evidencian las implicaciones de la escolástica en las prácticas y procesos en los centros escolares pueden identificarse considerando como herencia occidental algunos rasgos de la instrucción medieval, tales como: a) una estructura rígida y jerárquica cuya autoridad deriva de un poder central; b) la reflexión en torno a los dogmas sin la modificación de los mismos; c) el adoc-trinamiento basado en la repetición, el castigo y el sometimiento; y d) el rechazo de todo aquello que atente contra el orden establecido. De ahí que en las instituciones educativas actuales, el proceso de escolarización se distingue particularmente por ser un sistema casi cerrado, jerárquicamente vertical y muy distante a la cultura social, en el cual no se profundiza sobre el estatuto del conocimiento, de sus lógicas de producción —más bien hay mucha reproducción, poca distribución e insuficiente producción del mismo— y mucho menos de su utilidad social; y en el que, sobre todo, se genera una dinámica que imposibilita el desarrollo y potenciación de las actitudes más consustanciales al ser humano: sensibilidad, autenticidad, creatividad, curiosidad e indagación.

⁸En el marco europeo del inicio de la modernidad (siglos XV y XVI), el avance de las ciencias naturales, de la razón frente al dogma posibilitó la pérdida de la influencia de las instituciones religiosas en la educación, a la vez que permitió la emergencia de las escuelas públicas.

⁹Me refiero específicamente al Concilio de Nicea —celebrado en la antigua Bitinia, hoy Turquía— que convocó Constantino el Grande (274-337 d. C.) para la reunificación política del cristianismo (Johnson, 2004: 124 y 245).

¹⁰Por cristianismo primitivo me refiero a las prácticas cristianas —caracterizadas básicamente por el ejercicio de la sinceridad, el comportamiento austero y la búsqueda del conocimiento verdadero— efectuadas por grupos cristianos (iglesias primitivas), primordialmente del siglo I al V, que no estaban influenciadas por el poder del Estado (romano), por una jerarquía sacerdotal-clerical y por las abstracciones de la filosofía escolástica.

Ahora bien, la Pedagogía, como una ciencia resultante del pensamiento cientificista de la modernidad —como Ciencia de la Educación—, aunque se separa del pensamiento dogmático dominante del siglo XIX en cuanto a la fuente de inspiración de sus saberes —divinidad, fe—, mantiene cierto tipo de *estructuras que soportan y dinamizan* relaciones educativas que se constituyen fundamentalmente por prácticas dramatúrgicas que matizan y difuminan intencionalidades propias de la naturaleza de los grupos sociales y comunidades (educativas, académicas, culturales, etcétera), tales como el sometimiento estudiantil, la lucha por el poder, la heterogeneidad cultural y la verticalidad sapiencial. Estructuras que —como ya mencioné— están presentes en la mayoría de las instituciones, modelos y sistemas educativos de las sociedades contemporáneas, y posibilitan tanto el desarrollo hegemónico como la legitimidad social de lo que Briggs y Peat (1999) señalan como *cultura científica* y que, según ellos, desde hace cien años nos domina cada vez con mayor intensidad (p. 8).

En el contexto de la modernidad, entendiéndola a ésta como una producción de saberes normados y legitimados por la racionalidad cientificista, las estructuras que dinamizan el funcionamiento de los sistemas educativos —programas, contenidos, maestros, estudiantes, escuelas, directores— requieren, cuando menos, de una serie de componentes articuladores que permitan su vertebralidad, a la vez que su viabilidad, por medios y modos acordes con el imperio del pensamiento mecanicista-newtoniano.

Así, la *vigilancia*, el *control*, la *eficiencia* y el *castigo* parecen ser, además de los rasgos comunes de ambas perspectivas —judeo-cristianismo y mecanicismo—, los *componentes articuladores* de las estructuras física y simbólica que dan firmeza, estabilidad y funcionamiento a una pedagogía anclada en un paradigma de la simplificación,¹¹ a la vez que son los rasgos identitarios más sobresalientes con los que puede identificarse la misma. Los cuatro dominios de la *metáfora del*

¹¹ Este paradigma, señala Morin (1999), “determina una doble visión del mundo [...] un desdoblamiento del mismo mundo: por un lado, un mundo de objetos sometidos a observaciones, experimentaciones, manipulaciones; por el otro, un mundo de sujetos planteándose problemas de existencia, de comunicación, de conciencia, de destino. Así, al mismo tiempo, un paradigma puede dilucidar y cegar, revelar y ocultar” (p. 9). Capra lo refiere así: “El giro hacia una nueva visión del mundo y un nuevo modo de pensamiento va de la mano con un cambio profundo de valores [...] En cuanto al pensamiento, podemos observar un cambio de lo racional a lo intuitivo, del análisis a la síntesis, del reduccionismo al holismo, del pensamiento lineal al pensamiento no lineal [...] En el terreno del sistema de valores, observamos el correspondiente cambio de la expansión a la conservación, de la cantidad a la calidad, de la competición a la cooperación, de la dominación y el control a la no-violencia” (1990: 30).

reloj de Assmann (2002: 193) —Dios-Creador, Cosmos-Reloj, Cuerpo-Reloj y Estado-Reloj— permiten comprender la *fascinación* del hombre por la estructuralidad, fragmentación y mecanización no sólo del funcionamiento del mundo natural, sino del social, del espiritual y, sobre todo, de las relaciones humanas que se constituyen a partir de éstos.¹²

La hegemonía occidental de esta metáfora ha obnubilado la visión que la humanidad tiene de sí misma para someterla al imperio de la lógica de un *marketing* cada vez más globalizante, opresivo y avasallador, donde la colocación a toda costa de un producto o servicio —principal (quizá única) meta— degenera, inexorablemente, en consecuencias adversas para la formación del ser humano, primordialmente en la entronización de “valores” de alto consumo —*imagen, sexo, estatus, información, dinero, poder*— que están sustituyendo con estrategias sutiles¹³ a la vez que agresivas, aquellos que anudan al ser humano consigo, con los demás y con el planeta; mismos que se oponen al *principio natural de interdependencia*¹⁴ que, desde la perspectiva del holismo, une en una compleja red de relaciones a *todo* con el *todo*, principalmente al hombre consigo, con la humanidad. “Valores” que,

¹² En la *metáfora del reloj* se establecen cuatro dominios de comparaciones. En el primer dominio se compara al *Dios-Creador* con un relojero, como el Gran Relojero que no “crearía un universo desordenado con números irracionales”; idea que —según él— se inició en el siglo XIV con Nicole Oresne y que perduró dos siglos más. En el segundo dominio se equipara al *Cosmos* con la maquinaria de un reloj, al cielo como una rueda o ruedas del reloj, en la que el firmamento está en movimiento continuo y no como una “cosa fija”; esta idea inició en el siglo XIV y fue extendida por el astrónomo y filósofo alemán J. Kepler hasta el XVIII. En el tercer dominio se analoga el funcionamiento de los organismos vivos, al *Cuerpo*, con el reloj: el tic-tac es el pulso del corazón, el ajuste de la maquinaria supone el descanso del cuerpo cuando duerme y el término de la vida útil del instrumento implica la muerte; el fundamento de esta idea radica en la filosofía dualista-mecanicista del filósofo y matemático francés R. Descartes. En el cuarto se compara al Estado con el reloj, propiamente las directrices y políticas de regulación y autoridad del Gobernante en un país (o del Príncipe en un reino) con la guía, control y precisión que proporciona el mecanismo del reloj; esta idea tiene sus raíces en las teorías mecanicistas y naturalistas del filósofo, pensador y político inglés Thomas Hobbes (Assmann, 2002: 193-194).

¹³ Estas estrategias de mercado son casi invisibles e imperceptibles para el consumidor contemporáneo. En su *Homo videns* (2006), G. Sartori da cuenta de cómo la sociedad, además de que está “dirigida” por la televisión, no “ve” más allá de aquello que los dueños y empleadores de los medios electrónicos de comunicación desean que vea. H. Zelman (2005) llama a este fenómeno mediático *homogeneización de la gente*, y advierte que con éste “se pretende que todos piensen lo mismo e igual, que todos alberguen las mismas expectativas, que todos tengan el mismo mundo de necesidades y, por consiguiente, las mismas exigencias de satisfactores” (p. 3).

¹⁴ La *interdependencia* es un principio de la física cuántica que concibe que los sucesos y las cosas están íntimamente relacionados en el tiempo y el espacio (Zohar, 1996; Briggs y Peat, 1999). Capra (1998) advierte que todos los miembros de un ecosistema están interconectados en una vasta y complicada red de relaciones que conforman la *trama de la vida*, y que el ser humano forma parte de dichas relaciones.

además de que conforman y comportan una serie de principios que rigen la configuración de las identidades individuales y colectivas con mayor fuerza que la familia y la escuela, provocan la producción y reproducción de prácticas segregacionistas y poco colaborativas que degeneran en frivolidad, indiferencia e irresponsabilidad de amplios sectores de la población ante los graves problemas de la humanidad y ante los procesos formativos del ser humano para su supervivencia en el planeta.

Aunque vigentes por costumbre y estatismo, las prácticas pedagógicas tradicionales, ancladas en el paradigma de la simplificación, sucumben ante un *marketing* que aprovecha, abusa y explota la ferviente búsqueda de una identidad; pues la reafirmación febril del *Yo* en el joven y, sorpresivamente, ahora en el adulto, unida a la satisfacción inmediata de una serie de necesidades creadas estratégicamente, resultan los principales “vacíos” por llenar por los “bienes de alto consumo” (sean servicios o productos). Al conocimiento, por tanto, casi no le queda espacio que ocupar.

De modo que las improntas del *marketing* en el espacio simbólico de la escuela, además de que no dejan mucho lugar para los saberes organizados, estrechan y limitan la perspectiva humana sobre la humanidad, al punto de reducirla al ámbito de múltiples individualidades independientes unas de otras, pues los llamados continuos a la originalidad en el plano de la individualidad, bajo el mismo y reiterante discurso —*moda, marca, logo*—, además de que alcanzan masivamente el efecto de consumo esperado en las poblaciones escolares infantiles y juveniles, logran la vulgarización y el desvanecimiento de la autenticidad al nivel de potenciar la emergencia y constitución de “muchos iguales”, en una operación discursiva —con doble intención, por supuesto— en la que el punto de anudamiento, paradójicamente es la diferencia, la originalidad.

En síntesis, esta pedagogía dramaturgica, atrapada en la esfera del judeocristianismo en crisis, de una modernidad agotada y deshumanizante, marcada por los “valores” del *marketing* globalizante y vertebrada por dichos *componentes articuladores* (vigilancia, control, eficiencia y castigo), en el sentido menos duro contribuye inexorablemente a la eliminación paulatina de los actos consustanciales del ser humano: la mente creativa, la actitud indagatoria e inquisitiva, la curiosidad intuitiva y racional, la experiencia emotiva, la sensibilidad artística, el aprendizaje placentero, el juego con sentido...

en otras palabras, la humanidad del ser auténtico.¹⁵ De otra forma, esta pedagogía anuncia la muerte del espíritu humano: del amor por sí mismo, por los demás y por el entorno del que se forma parte. Vale señalar que para Morin (2001), una pedagogía así, que mecaniza las relaciones y el encumbramiento de la racionalidad como fundamento de la cognición, resulta eminentemente prosaica y escasamente poética, puesto que la poesía implica creación, construcción, emoción, pasión; mientras que la prosa supone trivialidad y representación simple de la cotidianidad.

2. Actores y papeles de la dramaturgia pedagógica

Desde las pedagogías influidas por el paradigma de la simplificación, se ha construido perspectivas, enfoques y modelos teóricos que han conceptualizado y determinado la práctica educativa como un *fenómeno accesorio* de procesos biológicamente organicistas o de prácticas socialmente hegemónicas, algunas de ellas orientadas a sobrevalorar los procesos cognitivos a nivel neurofisiológico y neuropsicológico (organicista) y otras tantas a destacar los mismos en el plano de las construcciones sociales y culturales (hegemónicas). Debo precisar, sin embargo, que no se percibe diferencia sustancial entre la forma en que las *estructuras dinamizantes* —vertebradas por los *componentes articuladores*— se comportan en una u otra perspectiva en el ámbito de la práctica, pues en la realidad concreta, específicamente en los espacios educativos, son frecuentes todavía las relaciones pedagógicas jerárquicas, impositivas y poco democráticas que dan lugar a enunciaciones y acciones que evidencian la superioridad, verticalidad y dominio de una identidad sobre otra.¹⁶ Por lo cual considero que la

¹⁵ Por *ser humano auténtico* me refiero a aquel que, aun reconociendo sus esfuerzos por sustraerse de las lógicas envolventes de los discursos dogmáticos, racionalistas y pro consumistas, advierte conscientemente —a la vez— que la elaboración de su pensamiento, la manifestación de sus emociones y la realización de sus hábitos cotidianos están implicados profundamente por las mismas. De otro modo, es aquel ser humano que desde su ámbito de acción se esfuerza por resignificar una realidad alternativa y propositiva más allá de la hegemonía cultural de los “valores” occidentales (*estatus, dinero, poder, sexo e imagen*) promovidos por el *marketing* global, la científicidad racionalista y la tradición judeocristiana.

¹⁶ Durante mi trayectoria como maestro en diferentes niveles educativos (básico y superior), he identificado relaciones directivas, impositivas y anti democráticas que se constituyen a partir de las enunciaciones que se elaboran *in situ*, particularmente en dos direcciones: a) del estudiante al maestro y b) del maestro al estudiante. En las primeras la verticalidad se manifiesta por enunciados como los siguientes: “Buen día maestro, ¿me permite pasar?”; “El maestro nos encargó leer todo el capítulo 5 del libro”; “No escuché mi nombre y el maestro me puso falta aun sabiendo que yo estaba”; “Saqué 7 en Cálculo y el maestro no me permitió revisar mi examen”, etcétera. Y en las segundas se manifiesta por declaraciones como: “Saquen su libreta, voy a dictarles”; “En mi clase no hablaremos de política ni de religión”; “Lo que me interesa son sus calificaciones, no lo que sientan ni piensen”; “Yo vengo a enseñarles y ustedes a aprender”, entre otras.

autenticidad, como rasgo identitario del ser humano aprendiente, desde esta pedagogía —anclada en el paradigma de la simplificación— queda subsumida al arbitrio de un conjunto de reduccionismos teóricos que impiden la emergencia de relaciones educativas más humanas y, ¿por qué no?, humanísticas y planetarias.

Por una parte, *el que enseña*, investido como maestro por la posición de poder que le confiere su saber y, obviamente, por su formación específica, ejecuta una serie de acciones como actor profesional —habla, grita, dirige, coordina, castiga, premia—¹⁷ con tal de que sus estudiantes *aprendan* —desde un racionalismo cartesiano— lo que el programa indica que deben saber; también *sus rasgos identitarios quedan subyugados particularmente por este acto de enseñanza* (propriadamente por el ejercicio de la docencia) en un escenario que supone y propone orden, jerarquía, coherencia, estabilidad, armonía y ausencia de conflicto y contradicciones. De modo que la identidad del maestro a la que se “aspira” se configura por tanto en las condiciones que posibilitan la emergencia y el desarrollo de los *rasgos identitarios docentes* (primordialmente en las instituciones formadoras de maestros y en los espacios de labor profesional), rasgos que caracterizan y determinan a la persona que enseña y que, paulatinamente, difuminan sus atributos como persona, como ser humano, como parte de la colectividad; rasgos que, incluso, paradójicamente lo posicionan en un nivel distinto respecto del que “aprende” y que lo separan inaceptablemente de sus más cercanos, pues la *identidad docente* se vuelve absurda y profundamente improntada de modo tal que “el que enseña” quiere enseñar a quien sea, como sea y en el lugar que sea. Para eso *es maestro*.

Por otra parte, los estudiantes, en correspondencia con el acto de *enseñanza*, actúan como si aprendiesen del profesor cual histriones principiantes. Forman parte de la dramaturgia pedagógica, cual pieza teatral, levantan la mano, piden la palabra, asienten cuando el maestro expone, *razonan, memorizan*, gesticulan “interesadamente” y alardean sus notas. *Los rasgos identitarios del que aprende quedan subsumidos por el rol del estudiante*, de modo tal que lo “estudiantil” termina subyugando el aprendizaje natural, genuino y *auténtico* de los seres humanos en una escolarización doctrinaria y domesticadora. Ahora bien, el papel de estudiante se aprende —éste sí— rápidamente aun prescindiendo de programas, maestros o contenidos, pues casi en automático aquél asume

¹⁷ Prieto denomina a este tipo de maestro “Héroe de la expresión” (1992: 88).

una posición inferior frente al maestro, manifiesta un respeto obligado por el escenario (la fuerza del contexto), declara su ignorancia, incluso sabiendo que sabe, y muestra sumisión ante la autoridad magisterial y directiva (no hay diálogo ni debate académico, pero sí sometimiento y disociación grupal). El premio a la mejor actuación estudiantil es la aceptación del maestro, el reconocimiento de la institución escolar y en ocasiones la legitimación académica. En contraparte, a los que no actúan o no cumplen con suficiencia el papel de estudiante —los que no pueden ser adoctrinados, condicionados o normalizados— les imponen pequeños correctivos que van desde el descrédito escolar hasta el rechazo social.

De forma similar, los contenidos escolares y los libros de texto —legitimados por la institucionalidad oficial, a la vez que desacreditados en lo social— se tornan inoperantes y caducos en periodos muy cortos, pues la ausencia de una utilidad real en el contexto de los estudiantes abre el camino hacia la apatía y exclusión de los mismos, aun cuando se consideren como saberes necesarios para la vida. De aquí que debo reiterar, aunque eufemísticamente, que hoy día el mundo de los *aprendientes* es muy diferente al de los que pretenden enseñar, lo cual ya había sido advertido en los primeros años de la década de los setenta por el educador brasileño L. de Olivera (1971), quien sentenció con cierto agravio que “la palabra del profesor y el texto escolar constituyen en el mundo de hoy procesos paleolíticos comparados con la información de los medios de comunicación de masas” (p. 10).

Entonces, la escuela ha perdido gran parte de su atractivo —el conocimiento—, pues su capacidad interpelatoria ha decrecido, amén de lo ya dicho, por la fuerte penetración de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) en los hogares, las plazas y las calles de casi todas los centros urbanos y semiurbanos. El conocimiento (o saber) y su distribución social ya no les compete exclusivamente a los centros escolares y a los maestros, y está casi fuera de los estantes de las librerías. En la sociedad del conocimiento, la información circula en el ciberespacio a velocidades sorprendentes, a costos sumamente bajos y, sobre todo, a escala global. Quizá por ello Follari (1999) sostiene que:

No es difícil advertir por qué existe una crisis de la institución escolar: ésta es plenamente moderna, y la situación cultural actual ha dejado de serlo. Existe una fuerte inadecuación de lo escolar a las condiciones culturales específicas del momento, y ello produce una notoria falta de legitimación de lo educativo en su conjunto (p. 259).

Desde la visión mecanicista de la pedagogía parece que *no hay espacio para la autenticidad en la educación escolarizada*, aun en pleno siglo XXI,

pues las condiciones que desde su emergencia prevalecen, potencian la individualización, la división social, la fragmentación del conocimiento, la jerarquización, casi todo menos el vínculo entre seres humanos. Así, las prácticas educativas escolares resultan más bien un montaje artificial y programático en el que concurren una serie de acciones similares: maestros ocultando su fragilidad tras un poder legitimado social e históricamente, y estudiantes escondiendo su temor al fracaso tras excesivos e ineficientes periodos de estudio. La escuela, honrando sus orígenes, cumple la función de *normalizar* a sus miembros, de dominarlos, de alienarlos... En esta “educación”, la rigidez dogmática de la tradición judeocristiana, el estructuralismo de la cientificidad modernista y la prescripción identitaria del *marketing* global constituyen las líneas generales de la dramaturgia pedagógica.

A partir de esta perspectiva, la institución escolar no contribuye propiamente a la educación como tal, sino sutilmente —y a través del discurso educativo— al adoctrinamiento de la mayoría de los miembros que la componen. De aquí que resulta paradójico, como bien lo señala Savater (2001), que la enseñanza de la ciudadanía y de la democracia se promueva en estructuras escolares antidemocráticas, en las que no se respeta ni se hace valer el derecho de elección, pues ¿de qué manera pueden los estudiantes aprender el ejercicio de la democracia en los centros escolares, si en éstos perviven prácticas adversas a la civilidad y al ejercicio ético-político de sus miembros?, o más bien, ¿cómo practicar y ejercitar la democracia en ambientes altamente restrictivos y penalizantes?¹⁸ De esta manera, reitero que la *autenticidad*, como rasgo identitario del ser humano aprendiente, carece de condiciones de posibilidad para su emergencia y relativa permanencia en lo que conocemos conceptual y simbólicamente como escuela.

3. Autenticidad y complejidad en la biopedagogía

Mi intención por comprender el papel que puede tener la *autenticidad* en el ámbito de la educación, principalmente como *elemento-acción-detonante* de una perspectiva pedagógica que supere la linealidad, los determinismos, las teleologías y las lógicas causalistas en las relaciones de

¹⁸ Basta con un ejemplo: en México los maestros de educación básica de las escuelas oficiales no son *libres* de elegir al director de la misma, éste llega al cargo por diversos mecanismos (escalafón, designación, etcétera), pero no por procesos de participación colegiada que aseguren los principios de autoorganización, autorregulación e interdependencia de las relaciones en el sistema de la escuela.

aprendizaje me ha permitido considerar los procesos de formación de sujetos —los vigentes, los que suceden realmente en las escuelas más allá de los enfoques teóricos y metodologías— como prácticas incluidas en el marco de una *pedagogía genérica*, de una pedagogía que abarca a otras tantas: práctica y conceptualmente con una pedagogía que está sometida al imperio de un modelo de *pensamiento dicotómico*¹⁹ y simplificador que opera a partir de relaciones construidas en términos de lo que he denominado aquí como *oposiciones básicas educativas*, las cuales se expresan en los siguientes binomios:

- maestro/alumno
- enseñanza/aprendizaje
- conocimiento/ignorancia
- aprobación/reprobación
- mandato/obediencia
- mente/cuerpo

Oposiciones básicas educativas cuya vertebralidad la configuran *componentes articuladores* antagónicos al aprendizaje, tales como la *vigilancia*, el *control*, la *eficiencia* y el *castigo*; cuya expresión en dichos binomios a la vez potencian la emergencia de prácticas escénicas que opacan la autenticidad de las interacciones naturales entre los seres humanos, impide la posibilidad de una educación integradora para los aprendientes del siglo XXI.

Este tipo de educación, fundamentada en una pedagogía que denomino la *no-autenticidad*,²⁰ implica interacciones pedagógicas igualmente no-auténticas, donde además de generarse relaciones lineales y directivas, resultado de un ejercicio ético-político esencialmente antidemocrático y domesticador, constituye precisamente —desde la complejidad— una de las condiciones para la emergencia y constitución de prácticas educativas auténticas, que a su vez, en otra temporalidad

¹⁹ Lo concibo como aquellas formas de inteligibilidad de la realidad que derivan fundamentalmente en términos de oposiciones cual código binario (0/1), y que se expresan: verdadero/falso, sí/no, encendido/apagado, inclusión/exclusión, etcétera.

²⁰ Una noción equivalente a *autenticidad*, en el idioma español, es *originalidad*; ambas comparten a la *verdad* como uno de los significados que se les atribuyen. En esta indagación, y en razón de lo que quiero argumentar, prefiero utilizar *no-autenticidad* en lugar de “no verdad” para referirme a la antítesis de autenticidad, pues como bien se preguntan Briggs y Peat, “¿Qué queremos decir cuando hablamos de ‘verdad’? en una cultura de relativismo posmoderno, la palabra ‘verdad’ ha sido sobrecargada con desafortunadas asociaciones, que resulta muy difícil utilizarla en su sentido auténtico” (1999: 27).

y espacialidad, pueden ser consideradas como el caldo de cultivo propicio para irrupción de otros procesos, prácticas y conceptos.

Una perspectiva que permite la superación de la *pedagogía de la no-autenticidad* remite inexorablemente, en el marco del paradigma emergente de las ciencias, a una forma en que la educación —y aquello que la implica— puede comprenderse, tensionarse y repensarse holísticamente; particularmente a una propuesta que invita a sobreponeerse, cuando menos, a las teleologías curriculares, a los dogmas de la ciencia (y de la fe), a la univocidad del discurso pedagógico, a los determinismos programáticos y a las relaciones dualistas; a una pedagogía con sentido humano que reconoce a la emoción, la sensibilidad y la razón en el mismo nivel para mantener la vida del ser humano y su humanidad en la Tierra. Esto es la *biopedagogía*.

La *biopedagogía*, en oposición al discurso pedagógico mecanicista y profesionalizador —herencia del pensamiento científicista, de la tradición judeocristiana e influida por el *marketing* global—, enfatiza la importancia del aprendizaje como proceso necesario no sólo para el desarrollo del ser humano, sino para su propia supervivencia y la de los demás seres vivos. El aprendizaje, desde esta dimensión de posibilidades, se aprecia como un *movimiento sinérgico* que no se circunscribe al ambiente reducido y determinista de lo escolar, sino que traspasa las fronteras de lo institucional para recobrar el sentido natural de las interacciones humanas. Assmann, jugando con el lenguaje, propone a la *aprendencia* como un neologismo que expresa mejor el proceso y la experiencia de aprendizaje. La conceptúa como una acción dinámica, como un *estar siendo*, es decir *estar-en-proceso-de-aprender*, indisociable de la dinámica de lo vivo (2003: 124). De ahí que la *biopedagogía* refiera más a procesos como *autorregulación* y *autoorganización* (Maturana y Valera, 1997), que a una serie de estructuras —programas, maestros, estudiantes, contenidos, directores— constituidas por componentes articuladores —vigilancia, control, eficiencia, castigo— restrictivos de la evolución y potenciación del ser humano y del aprendizaje que le es immanente.

Considerando la planetariedad como condición de posibilidad para la emergencia y constitución de prácticas más humanas y ecológicas, la *biopedagogía* facilita la incursión en un espacio en el que pueden originarse una serie de acciones determinadas por iniciarse una ruptura epistémica —de una pedagogía mecanicista a una *pedagogía de la autenticidad*—, y caracterizada primordialmente por el reconocimiento de las desestructuraciones siguientes:

- *la tensión de los límites entre teoría y práctica* (Kemmis, 1996; Mèlich, 1996; Buenfil, 1998, 2002; Orozco, 2003, 2004; Carr, 2006),
- *el debilitamiento de perspectivas teórico-educativas centradas en conceptos de base materialista* (Maturana, 1989; Morin, 2001; Assmann, 2002; Gutiérrez, 2003),
- *el agotamiento de la tradición judeocristiana como promotora de una ética y moral universal junto con el colapso de las “verdades” científicas promovidas por el pensamiento moderno occidental* (Nietzsche, 1896; Foucault, 1992; Lyotard, 1993),
- *el desdibujamiento de las fronteras pedagógicas impuestas por los paradigmas simplificadores, particularmente entre maestros y estudiantes, entre enseñanza y aprendizaje, y entre mandato y obediencia* (McLuhan, 1960; Olivera, 1971; Gallegos Nava, 1997, 1998; Assmann, 2002; Gutiérrez, 2006),
- *el desvanecimiento de una didáctica de las certezas (ilustradas) ante la emergencia de una pedagogía del misterio, de la incertidumbre, de la sospecha* (Prieto, 1992; Morin, 2001, 2003; Gutiérrez, 2006),
- *la evaporación de las ilusiones dicotómicas teoría/práctica, mente/cuerpo, razón/emoción* (Morin, 2001; Assmann, 2002; Gutiérrez, 2003, 2006) y
- *el reencuentro del ser humano consigo mismo y con la naturaleza como un imperativo pedagógico* desde cualquier perspectiva educativa y pedagógica (Maturana, 1984, 1989, 1997; Capra, 1990, 1998; Gutiérrez, 2003; Morin, 1993).²¹

En el marco de la *educación planetaria* (Morin, 2002) considero que la *biopedagogía* puede nutrirse de la *autenticidad* no tanto como un elemento estructurante de sus postulados y axiomas, sino principalmente como una acción articuladora de la complejidad humana, propiamente de la condición de *ser humano* en tanto *sapiens* y *demens* (racional y delirante), *faber* y *ludens* (trabajador y lúdico), *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginador), *economicus* y *consumans* (económico y dilapidador) y *prosaicus* y *poeticus* (prosaico y poético), (Morin, 2001: 29); se trata de reconocer a la *autenticidad* —no a la verdad— como un *continuum*

²¹ Estas características constituyen los principios rectores de una *biopedagogía* improntada por la *autenticidad*. También posibilitan la iluminación de un marco epistémico para la elaboración de propuestas educativas y pedagógicas orientadas al desarrollo evolutivo del *ser humano aprendiente para el siglo XXI*.

del *nicho vital de aprendizaje*, como un “estar siendo” que dinamiza constantemente la estructuralidad y desestructuralidad de las relaciones que se constituyen durante la acción educativa. En esta virtud, debo decir —como una de las aseveraciones a las que he arribado en la investigación— que la *autenticidad*, en el marco del paradigma emergente de las ciencias, resulta más bien un movimiento que puede, en tanto efecto mariposa,²² desencadenar otros y más profundos. De ahí que considero a la autenticidad como una de las características del aprendizaje en la *biopedagogía*.

Así pues, la *autenticidad* parece que no opera en una pedagogía subsumida en el paradigma de la simplificación, en una educación sustentada y orientada por oposiciones básicas y dicotómicas, sino singularmente en el espacio de la complejidad, en el que a la vez que dinamiza resulta dinamizada, y que a la vez que desestructura también estructura. Pienso que desde la *biopedagogía*, y considerando a la *autenticidad* como movimiento, las interacciones humanas también devienen sinérgicas, tanto por lo que implica para la dinámica del proceso como por las características de quienes intervienen en éste: *seres humanos auténticos*.

4. De la dramaturgia pedagógica a la autenticidad en el nicho vital de aprendizaje

En este sentido, pienso que la escuela puede superar la dramaturgia —más bien el arte de la simulación— y emergen en la planetariedad como un *nicho vital de aprendizaje*,²³ primordialmente como un espacio

²² El *efecto mariposa* es un concepto elaborado por E. Lorenz, investigador del Massachusetts Institute of Technology (MIT), para explicar cómo una alteración pequeña y no prevista en algún sistema climático determinado puede generar modificaciones sustantivas y a escalas mayores en otro sistema aparentemente inconexo al primero. Los físicos teóricos Briggs y Peat, a partir de la tesis de Lorenz, aportan el concepto de *influencia sutil*, y señalan que es “lo que cada uno de nosotros afirma, para bien o para mal, por nuestro modo de ser. Cuando somos negativos o deshonestos, esto ejerce una sutil influencia sobre los demás, al margen de cualquier impacto directo que pudiera tener nuestra conducta. Nuestro ser y nuestra actitud conforman el clima en el que otros viven, la atmósfera que respiran. Si nosotros somos genuinamente felices, positivos, reflexivos, colaboradores y honestos, eso influye sutilmente en aquellos que nos rodean” (1999: 56).

²³ Los tres elementos semánticos que lo componen son, en primer lugar, recupero la noción de *nicho* desde la perspectiva ecológica, en la que un nicho ecológico es una serie de condiciones o rasgos ambientales (temperatura, vegetación, aporte de comida, etcétera) en las que una especie puede sobrevivir y reproducirse; el mantenimiento y conservación de dichas condiciones (de los nichos ecológicos) determina la existencia o extinción de las especies. En segundo lugar, el término *vital* desde un enfoque de uso generalizado, particularmente en las tres acepciones que especifica el Diccionario de la Real Academia Española (2006), en la que *vital* hace referencia a la vida, a algo de suma importancia o trascendencia y algo o alguien que tiene gran energía o impulso para vivir. En último lugar, *aprendizaje* como un vocablo que especifica el sentido, propósito y uso de la metáfora.

de principios y valores compartidos orientados a la preservación, cuidado y protección de la vida humana en la *Tierra-Patria* (Morin, 1993), y como una dimensión en la que el respeto al ciclo vital del hombre, el desarrollo de una conciencia ecológica y el religamiento del ser humano consigo y con el entorno del que forma parte constituyen los imaginarios colectivos más deseables. Éste es el horizonte de posibilidad que planteo.

Ahora bien, la *evolución* de la escuela hacia un *nicho vital de aprendizaje* implica, cuando menos, el reconocimiento de lo que he denominado como *complejo identitario*. Lo concibo como una identidad carente de esencias y fundamentos de base material, más bien como una entidad temporal, abierta, precaria e inestable que resulta de los múltiples sentidos que puedan otorgársele en un campo discursivo específico, particularmente en lo que Assmann denomina como *campo semántico* o *esfera de significaciones* (2002: 135), pues si la escuela fuese una identidad total, acabada o completa, no habría posibilidad de subvertirla o trasmutarla en un *nicho vital de aprendizaje*.

Por ello, es que puede pensarse desde otra dimensión epistémica: la planetariedad de un campo discursivo configurado con significados improntados por la modernidad, el judeocristianismo y el *marketing* global, a un espacio de significación con sentido humano y ecológico. De forma similar, el maestro, el estudiante y aquello que en el ámbito académico se reconoce como componentes de la educación *están siendo complejos identitarios* —identidades no acabadas ni plenas y con posibilidad de ser subvertidas— en una *pedagogía de la autenticidad*, cuya configuración resulta de su formulación desde la planetariedad. De modo que el reconocimiento y aceptación de la imposibilidad de una plenitud identitaria es condición de posibilidad para el surgimiento de interacciones más relacionales (y más humanas), esto en virtud de los flujos e intercambios que se producen a través de los intersticios de dichas identidades.

En esta *biopedagogía* no sólo se reconoce que el maestro no sabe todo —junto a la imposibilidad de que lo sepa— sino más bien *la autenticidad* con la que él mismo asume su propia ignorancia y la capacidad para abordarla.²⁴ La representación cuasiteatral del *magister dixit*

²⁴ Prieto denuncia con severidad que en una *pedagogía de la transmisión* “el docente está condenado a demostrar que sabe. No tiene otra alternativa. No puede dudar, equivocarse, desconocer tal o cual libro, titubear, ceder algún concepto. Discurso omnisapiente el suyo, ¿qué otro camino le queda? Entonces, la tarea es terrible: se trata de exhibir siempre un saber, y de exhibirse siempre como conocedor, por no decir como sabio” (1992: 78).

—aunque se valora su pertinencia y habilidad retórica—, al igual que la verticalidad de la relación maestro-estudiante y la circunscripción de lo académico a la estructura física y simbólica del aula escolar, forman parte de una dimensión epistémica anacrónica enquistada en un modelo de pensamiento simplificador, en el que el racionalismo, el dogmatismo y el consumismo asfixian los rasgos necesarios para la vida *humana* del ser humano, incluyendo la autenticidad.

En el *nicho vital de aprendizaje*, *el que enseña*, junto con *el que aprende*, forman parte de una dinámica compleja en la que a) ambos hablan, mandan y enseñan a la vez que escuchan, obedecen y aprenden, b) se autoreconocen como unidad y parte del colectivo sin que esto implique la supeditación de sus individualidades ante lo comunitario, c) intercambian constantemente el poder ante la autoridad que otorga el colectivo y d) facilitan más la comunicación humana —en el sentido de Bohm (2001)— que el diálogo académico (generalmente un monólogo sapiencial). En un *nicho vital de aprendizaje* el maestro se convierte en *enseñante* y el estudiante en *aprendiente*, en seres humanos cuya autenticidad deviene humanidad.

No obstante, y como constructo derivado de la indagatoria, debo advertir que desde esta dimensión epistémica, la planetariedad, no debe percibirse distinción sustantiva entre *enseñante* y *aprendiente*, puesto que ambos *no actúan ni interpretan nada en la escenificación escolar* (simulación educativa), mucho menos algo que implique el sometimiento de los rasgos de uno, de otro o del propio *nicho*; tampoco desempeñan el rol de la autoridad sapiencial, del poder institucionalizado y de la sumisión estudiantil: simplemente ambos aplican sus saberes, muestran sus sentimientos y ejercen su poder. Este tipo de interacciones, en el *nicho vital de aprendizaje*, resultan precisamente de una serie de intercambios complejos a la vez que *auténticos*, quizás no tanto para los actores tradicionales de la educación (maestros y estudiantes), pero sí para aprendientes y enseñantes auténticos. Para Gutiérrez estas interacciones serían un intercambio de seres, de saberes, de poderes y hasta de placeres (2006: 221-224).

Derivado de lo anterior, quiero precisar que los *nichos vitales de aprendizaje* no aluden propiamente a espacios simbólicos que se distinguen por estar ambientados artificialmente de “aquello” que promueven las perspectivas más constructivistas con tal de facilitar el aprendizaje en los estudiantes: armonía, comodidad, felicidad y estabilidad (aunque estas acciones y reacciones también son propias en el

nicho vital de aprendizaje). Al contrario, en él lo que se prioriza es el *ser humano auténtico* en un sentido holístico: un ser humano que aprende poniendo en juego, y sin descartar algo, sus razones, intereses, emociones, sentimientos, pasiones y cogniciones; también su cuerpo.

En un *nicho vital de aprendizaje*, a diferencia de lo que sucede en la escuela bajo el amparo de los modelos simplificadores —a veces expresados como mandatos oficiales—, no se intenta disminuir el conflicto ni se esconden las luchas por el poder, pues estas manifestaciones —naturales y auténticas— son productos y productores de las interacciones humanas. Aunque es conveniente reconocer la vigencia de *corrientes pedagógicas normalizadoras* orientadas a la eliminación —por medio de prácticas adoctrinadoras y domesticadoras— de las actitudes más consustanciales al ser humano, mismas que se expresan precisamente en la incertidumbre, en la complejidad, en la interdependencia, en el misterio, en la incógnita, en el conflicto.

Un *nicho vital de aprendizaje* es caótico, pues la humanidad de las interacciones que se producen resulta de procesos no lineales, no ordenados y no mecánicos. Como sistema caótico, no se puede controlar, manipular o predecir (Briggs y Peat, 1999: 11), pero sí observar (*mirar y leer*) a partir de considerarlo como tal y no como una entidad fija, determinada y determinista.²⁵ De ahí la importancia de repensar, en el marco de la *biopedagogía*, el estatuto de “lo político” en el *nicho vital de aprendizaje*.

Vale señalar que lo político refiere a un registro analítico que posibilita la inteligibilidad de las desestructuraciones y de las estructuraciones en las relaciones que surgen el *nicho vital de aprendizaje*: consensos, desacuerdos, negociaciones, hibridaciones y coaliciones, matizados invariablemente por la práctica de un conjunto variado de saberes, conocimientos, emociones, sentimientos y pasiones. De ahí que parece una exigencia la aparición de un *lenguaje biopedagógico* auténtico y desestructurador que ponga en relieve dichas interacciones.

5. Expansión de la autenticidad en el nicho vital de aprendizaje

Si se considera a la *autenticidad* como un movimiento desencadenante de estructuraciones y desestructuraciones en las relaciones e

²⁵ Briggs y Peat comentan que el caos “tiene mucho más que ver con lo que no podemos saber que con la certeza y los hechos propiamente. Tiene que ver con el dejarse ir, con la aceptación de los límites y con la celebración de la magia y el misterio” (1999: 10).

interacciones en un *nicho vital de aprendizaje*, resulta fructífero pensar en una explicación que dé cuenta de la forma en que ésta se expande a las hebras más finas del tejido social, específicamente en aquellas que se constituyen en los espacios escolares.

Para tal fin, propongo una lectura a partir de la categoría que Dawkins (1985) elabora para la comprensión de la transmisión de la cultura en el entramado social: los *memes*. El *meme* es un vocablo inventado como “una especie de trasposición metafórica o incluso casi una réplica del código genético aplicada al mundo de los lenguajes, de la cultura, de las ideologías [...] *Memes* sería algo así como los genes de la cultura” (Assman, 2002: 155), ya que contienen información valiosa para la supervivencia de las sociedades, de los grupos, de las comunidades: contienen culturas, lenguajes, ideologías, creencias.

Desde esta perspectiva, la expansión de la *autenticidad* en la complejidad orgánica de la membrana social puede explicarse y comprenderse con mucha mayor precisión si se análoga el gen —unidad biológica de transmisión de información— con el *meme* —en este caso unidad social de difusión y expansión de conocimiento—, puesto que ambas categorías nos hablan de la información necesaria para la supervivencia de la especie humana (en un sentido biológico) y del género humano (en un sentido social).

En esta investigación, la *memética* ha resultado útil para referir la expansión social de la cultura, del lenguaje, de las ideologías más allá de las teorías de la reproducción social, ya que no sólo considera la distribución social del conocimiento como una dinámica característica de los grupos hegemónicos, sino que concibe la expansión del mismo como una actividad necesaria para la supervivencia del grupo, de sus miembros y del nicho vital. En esta perspectiva, los *memes* son portadores del saber que posibilita la vida del ser humano en el planeta y del planeta mismo; son, como lo señala A. Linch, (cit. por Assmann, 2002), *identidades autónomas* que contagian ideas.

Una de las ideas más importantes de nuestra época es la de los *memes*, la visión de las ideas como identidades autónomas, saltando de cerebro en cerebro más o menos de igual modo que los virus pasan de un cuerpo a otro, extendiéndose, reproduciéndose e “infectando” a la población de los “portadores”. El propio *meme* de que existen *memes* se está difundiendo a través de la ideosfera humana [...] el “contagio de las ideas” será uno de los vectores de esa epidemia global (p. 156).

En esta virtud, la *autenticidad* puede concebirse como un *meme* en la trama social, como un elemento consustancial del ser humano y a

la vez interdependiente de él, como una unidad de información social (con cierto nivel de autonomía) que sinergiza las potencialidades humanas del *ser* humano. La *autenticidad* como *meme* articula y cohesiona el tejido social del *nicho vital de aprendizaje*.

Más específicamente: en el *nicho vital de aprendizaje*, el *meme* constituye el punto de articulación no visible que cohesiona entre los diferentes miembros de un grupo, amén de su interconexión con otros más. Por ejemplo, en un *rizoma*, metafóricamente como la unidad social de aprendizaje más básica, como la *autenticidad meme* liga, religa, asocia a la vez que nutre desde los lenguajes, costumbres e ideologías de cada uno de los miembros del mismo. De ahí que en un *nicho vital de aprendizaje*, el aprendizaje es consustancial al nicho, y cada miembro de él considera como aprendizaje vital —aunque tautológico— la preservación, protección y trascendencia de su vida propia, la de los demás integrantes del nicho y la de éste mismo.

Sin embargo, considero productivo señalar lo siguiente: si se mantiene esta analogía, *gen-meme*, en el espacio de la *biopedagogía*, habría también que pensar en la posibilidad de un *código memético* que determinaría las características no sólo del *nicho vital de aprendizaje* sino todas las de la trama social, de tal manera que no habría posibilidad de una subversión más que por dos tipos de vías: una natural que se llamaría *mutación memética* y otra artificial, más sofisticada tecnológicamente, que se denominaría *ingeniería memética*, lo cual también supondría, en cualquier caso, incursionar en una nueva física de lo social al más puro estilo comtiano y decimonónico —perspectiva que el paradigma holista, el pensamiento posmoderno y otros enfoques han puesto en severa crisis—.

Aun con esto, la *memética* es un campo alternativo con muchas posibilidades para el análisis de la realidad considerando a la planetariedad como dimensión epistémica. Para un *nicho vital de aprendizaje* puede constituir su principal forma de intelección, pues dirigen la expansión de la autenticidad al interior del mismo y en otros más. De manera más concreta: implica *mirar* y *leer* ubicado en el mismo lugar, en la misma dimensión epistémica.

6. Sin cerrar y para abrir más la posibilidad

En virtud de lo explorado y de las construcciones elaboradas, el *nicho vital de aprendizaje* constituye una alternativa más natural,

una posibilidad más auténtica para la educación de los seres humanos para el siglo XXI, pues el horizonte teórico-educativo que inaugura se percibe alentador y altamente propositivo ante los límites de los modelos educativos mecanicistas, dogmáticos y simplificadores y, primordialmente, ante las graves problemáticas que imperan en las sociedades del mundo contemporáneo.²⁶

Considerando a la *planetariedad* como dimensión epistémica y a la *biopedagogía* como ciencia que concibe al aprendizaje para la vida, el *nicho vital de aprendizaje*, en contraste con la escuela tradicional —¿vigente?—, representa el espacio para un aprendizaje con sentido, con significado para la vida. En éste se expresan y potencian las formas más auténticas de los seres humanos, tanto para su supervivencia como especie como para el cuidado y preservación del planeta: *aprendencia, sensibilidad, intuición, emoción, pasión, creatividad, ternura, placer, juego, autenticidad*. Así que, de modo más concreto, y quizás con un sentido más profundo, el *nicho vital de aprendizaje* implica necesariamente la práctica de actitudes orientadas al cuidado del otro, del planeta, de uno mismo.

Pienso que el *meme* de la autenticidad contribuye, en términos de Boff (2002), al cuidado de lo esencial; primordialmente a la posibilidad de un horizonte educativo con sentido humano, que puede configurarse con:

- más formación humana y menos educación escolarizada;
- más comunicabilidad y menos intercambio de información;
- más comprensión y conocimiento de sí mismo que saberes de otros y de otras cosas;
- más placer, ternura y sensibilidad en actividades que razones, causas y objetivos;
- más sentido de sí mismo como parte y totalidad que como centro y fin de todos los discursos;
- más creatividad, intuición y juego que programaciones y límites físicos y simbólicos;
- más espiritualidad y menos, mucho menos, religiones y credos, y
- más ética y estética y menos política y pedagogía.

²⁶ La expansión de la pobreza en el mundo (primordialmente en los países del hemisferio sur), el aumento de la discriminación (étnica, sexual, social), la acentuación de la intolerancia religiosa, el agravamiento del deterioro del planeta, la proliferación del crimen organizado (narcotráfico, pederastia, pornografía infantil) y el incremento de la indiferencia de la población —en particular la apatía de los sectores juveniles— ante los principales problemas sociales son graves problemas que —lamentablemente— caracterizan el mundo contemporáneo. En términos de Boff, serían los síntomas de la crisis civilizacional (2002: 18), y en los de Capra, los mayores problemas de nuestro tiempo (1998: 28).

Finalmente, y sin cerrar, considero que las expresiones más auténticas del ser humano en el *nicho vital de aprendizaje* requieren, tanto para la supervivencia de éste como del planeta, acciones concretas —como las anteriores— que contribuyan a modos de convivencia planetaria.

7. Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. España, Narcea Ediciones.
- Boff, L. (2002). *El cuidado de lo esencial*. Madrid, Trotta.
- Bohm, D. (2001). *Sobre el diálogo*. Barcelona, Kairós.
- Briggs, J. y Peat, P. (1999). *Las siete leyes del caos. Las ventajas de una vida caótica*. Barcelona, Grijalbo.
- Buenfil, B. R. (1998). “Introducción”, en *Debates Políticos Contemporáneos*. México, Plaza y Valdés.
- (2002). “Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas”, en Buenfil R. N. (coord.). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México, Plaza y Valdés.
- Capra, F. (1990). “El nuevo paradigma ecológico”, en *Nueva conciencia. Plenitud personal y equilibrio planetario para el siglo XXI*. Barcelona, Integral.
- (1998). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente. La necesaria visión de una nueva realidad. Una reconciliación entre la creencia y el espíritu humano para hacer posible el futuro*. Argentina, Troquel.
- Carr, W. (2006). *Education without theory*. Conferencia dictada en el Seminario “El estudio de la educación hoy” el 7 de noviembre de 2006 en México, CESU/UNAM.
- Follari, R. (2001). “Perfil del docente y crisis cultural contemporánea”. *Centro de Ciências de Educação*. Consultado el 02 de octubre de 2004 en www.oei.es/oeimx/
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.
- (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- Fuentes, F. (2005). “Seminario de Investigación Formativa: posibilidad en la formación continua”, Ponencia presentada en el 2º Congreso de la Red de Posgrados en Educación, Monterrey, NL.
- (2005). “Docencia y formación docente. Productividad teórica en la indeterminación de las esferas conceptuales”, en Ma. Marcela González Arenas (coord.), *Ensayos sobre docencia*. Veracruz, Secretaría de Educación y Cultura.
- Gallegos, R. et ál. (1997). *El destino indivisible de la educación. Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad, naturaleza en la enseñanza*. México, Fax.
- Gutiérrez, F. (2003). *Siento, percibo, sueño, amo. Ergo sum. Serie de ideas para la comunicación*. Costa Rica, ILPEC.
- (2006). “Educación y complejidad en el intercambio de seres y saberes (grupos auto-organizados de aprendizaje)”, en Miguel A. Santos Rego y Arturo Guillaumin Tostado (eds.), *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro.

- Kemmis, S. (1996). “La teoría de la práctica educativa”, en Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Paidea/Morata.
- Lyotard, J. F. (1993). *La condición postmoderna*. México, Rei.
- Maturana, H. (1989). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Dolmen.
- (1997). *De máquinas a seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Mèlich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós.
- Morin, E. (1993). *Tierra-Patria*. Barcelona, Kairós.
- (2001). *Amor, Poesía, Sabiduría*. Barcelona, Seix-Barral.
- Morin, E. et ál. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid, Universidad de Valladolid/UNESCO.
- Orozco, B. (2004). “La conceptualización tecnológicas del yo, historia de un encuentro con Foucault para pensar lo educativo”, en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. México, CESU/UNAM/Plaza y Valdés.
- (2003). “Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Prieto, D. (1992). “Notas sobre el trabajo discursivo”, en Gutiérrez, Francisco y Prieto, Daniel, *El discurso pedagógico*. Costa Rica, RND.
- Sartori, G. (2006). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. México, Punto de lectura.
- Savater, F. (2001). *El valor de educar*. España, Ariel.



Fabio Fuentes Navarro

Estudiante-Investigador para la elaboración del Estado de Conocimiento 1992-2002 de la Temática 10 del COMIE sobre “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”; miembro del equipo de investigación de “Contexto Teórico Internacional” y coautor del 3er. capítulo: “Claroscuro al Contexto Teórico Internacional” del libro *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva nacional y regionales*, publicado por el COMIE. Coautor de la introducción y autor del capítulo 2

del libro *Docencia y formación docente* elaborado por académicos y estudiantes de la Maestría en Educación de la UPV, publicado por la Secretaría de Educación y Cultura (2005). Tiene artículos arbitrados y publicados en revistas de circulación nacional, así como en periódicos y revistas locales. Actualmente es académico de posgrado de la UPV.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SUS IMPLICACIONES EN EL DISEÑO DE ADECUACIONES CURRICULARES

Anita Rodríguez Flores

El mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera.

Howard Gardner (1994)

Durante las últimas tres décadas se ha pretendido eliminar las barreras que impiden a las personas con alguna discapacidad incorporarse a contextos educativos regulares, por lo cual el presente artículo abarca las bases fundamentales para avanzar hacia una inclusión educativa.

En un primer momento, se considera la política educativa y los principios filosóficos que sostienen la idea de que todos los individuos tienen el derecho a recibir una educación de calidad, respetando sus diferencias y condiciones individuales.

Por otro lado, se aborda el papel que juega el currículo en la atención de alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial asociada o no a una discapacidad, resaltando la importancia del diseño y aplicación de adecuaciones curriculares.

Política educativa y principios filosóficos, marco de la inclusión educativa

Existen diferentes convenios internacionales que buscan promover la integración educativa de los niños, jóvenes y adultos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)¹ asociadas o no a una discapacidad, se distinguen entre ellos los acuerdos derivados de la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, realizada en Jomtien en 1990, y la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), los cuales son considerados pilares principales de dicho proceso.

En la primera se retoma como punto de partida el reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje. Se habla de ellas desde dos ángulos: “el primero se ubica en lo inmediato e implica atender necesidades de sobrevivencia, el segundo responde a las necesidades propias del ser humano y del desarrollo de sus potencialidades”.²

En este sentido, es necesario reflexionar acerca del conjunto de capacidades, destrezas, sentimientos y actitudes que forman parte del desarrollo integral de todos los alumnos, independientemente de las condiciones físicas o cognitivas que presentan. Es un compromiso urgente de todos y cada uno de los responsables directos brindar una atención adecuada y reflexiva que promueva la inclusión educativa de los alumnos que así lo requieren.

Esta situación se puede beneficiar tomando las medidas pertinentes para garantizar a las personas con alguna discapacidad, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación.

De manera particular, en la *Declaración de Salamanca* se asientan las bases legales para la atención de personas con Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad, en la cual se proclama lo siguiente:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

¹ Se dice que un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales cuando tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados, en relación con sus compañeros de grupo, y requiere incorporarse a un proceso educativo con mayores o diferentes recursos para que alcance los fines y objetivos.

² Pluigdivoll, Ignasi (2000). “La integración educativa”, en *Cero en conducta*, 3. [ix]. México, p. 12.

- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.³

Tomando en cuenta las ideas sustentadas en dicha Declaración, surge una nueva forma de pensar respecto a las personas con discapacidad y esta perspectiva se apoya en el respeto y la tolerancia hacia las diferencias, la observancia de los derechos humanos y el otorgamiento de oportunidades para un desarrollo integral.

Cuando se analiza los fundamentos filosóficos de la integración educativa surge la necesidad de cimentar las bases éticas y morales que promuevan la formación integral para las personas, considerando sus atributos y características, habilidades y capacidades para incorporarse a la sociedad.

La integración educativa se basa en la idea de hacer cumplir los derechos humanos de las personas con discapacidad. Inició en la década de los sesenta en algunos países europeos y se extendió a este continente. En México surgió en la década de los noventa con la reorganización y el fortalecimiento de los servicios de educación especial. Es a partir de ella que se ha pretendido abrir diferentes espacios en las escuelas regulares para los alumnos que así lo requieren.

De manera más precisa, a partir de 1993 se impulsó con fundamento en la Ley General de Educación, que en su artículo 41 señala que la educación especial propiciará la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad, a los planteles de educación regular, procurando satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje e impulsando una autonomía en el ámbito social o laboral.

El objetivo general del *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 1995-2001*

³ UNESCO: *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. España, p. 12.

discurría en torno al establecimiento de condiciones necesarias para facilitar la integración de los alumnos con NEE, con y sin discapacidad, a la escuela regular. Por tal motivo se inició también la orientación de docentes de la escuela regular, de profesionales de educación especial, padres de los niños y jóvenes. Con la puesta en marcha de dicho programa se dieron grandes cambios en la atención de los alumnos con estas necesidades asociados o no a una discapacidad, el más significativo ha sido que pudieran incorporarse a una escuela regular.

El acceso a las instituciones públicas no ha sido nada fácil, pues se ha requerido de varias acciones para asegurar la integración de los alumnos, sobre todo se ha analizado con particular atención el concepto de *diversidad*, revalorando el sentido ético del ser humano. Trabajar con alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a una discapacidad es una labor altamente comprometida que implica: reconocerse a sí mismo como un sujeto capaz de aprender y seguir aprendiendo, actuar con equidad en la atención de grupos vulnerables, aprender a trabajar y propiciar el trabajo en equipo.

¿Qué hay del currículo para la educación especial?

De manera particular, el *Programa de Integración Educativa* sirvió de base para comprender el currículo tanto en la escuela regular como en educación especial, ya que al incorporar alumnos con NEE o discapacidad se hizo necesario reflexionar acerca de las formas de enseñanza, las relaciones cotidianas entre los maestros y estudiantes, y entre los propios alumnos; además fue básico revisar los contenidos educativos y hacer adecuaciones curriculares.

No hay que olvidar que cada alumno, de acuerdo con sus características personales, sociales, cognitivas y afectivas presenta un ritmo y estilo de aprendizaje distinto.

Al hablar de currículo es preciso destacar que “un currículum común o básico puede adoptar numerosas formas y ser desarrollado según criterios distintos”,⁴ esto supone para algunos dejar abiertas nuevas opciones durante el mayor tiempo posible, lo que ayudaría a igualar el número de oportunidades para los alumnos pertenecientes a educación especial.

⁴ Andy Hargreaves, et ál. (2005). “Resultados e integración currículum común y básico”, en Maya Alfaro, Catalina Olga. *Currículum de la Educación Básica*. México, UPV/SEC, p. 41.

En la medida en que garantice la oportunidad de aprendizaje para aquellos alumnos que requieran de un apoyo especializado e individualizado, se aumentará las posibilidades para desarrollarse dentro del contexto y sociedad donde viven.

Su importancia consiste en ampliar en los docentes la perspectiva para abrir y descubrir otros espacios para cambiar la forma de enseñanza y aprendizaje, ya que al diversificar los modos de enseñanza para algunos estudiantes se puede beneficiar a todo un grupo.

Diseñar una propuesta curricular para los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad es una tarea que no atañe únicamente al personal de educación especial, pues requiere la implicación de todos los docentes, padres de familia y personal especializado para lograr una verdadera adecuación curricular.

Es necesario tener en cuenta el tipo de NEE o discapacidad que presenta el alumno, para lo cual el conocimiento sobre el desarrollo de las habilidades básicas en cada una de las asignaturas contempladas en el Plan y programas de estudio es determinante, así como identificar la etapa del desarrollo en la que se encuentra aquél; valorar la metodología de enseñanza del docente y los intereses del alumno son indispensables para conocer el nivel de competencia curricular.

En algunos de los casos se debe valorar el tipo de inteligencia que posee cada uno de ellos para apoyarlos de manera eficaz. Gardner propone una concepción diferente en torno a la reflexión e inteligencia, él reconoció siete dimensiones independientes de inteligencia que componen los talentos de los seres humanos: “la teoría de la existencia de inteligencias múltiples defiende que todos los que aprenden, independientemente de edades y grados, elaboran el conocimiento dentro de su propia y particular estructura mental”.⁵

Es conveniente señalar que éstas no determinan el diseño curricular, pero al tratarse de alumnos con alguna discapacidad, el identificarlas y valorarlas da otro parámetro para trabajar con ellos. Un ejemplo claro son los alumnos con discapacidad auditiva, quienes se muestran con mejor desempeño al explorar y descubrir las características del medio que los rodea, esto se refleja en la inteligencia natural,⁶ ya que al carecer del sentido de la audición el canal

⁵ *Ibíd.*, p. 67.

⁶ Habilidad que posee un individuo para adaptarse a situaciones y contextos variados, desarrollando las capacidades necesarias para poder resolver conflictos sin requerir la ayuda de alguien más.

inmediato por el cual entran en contacto con el mundo exterior es el visual, y es a partir de éste que el medio natural ejerce una influencia positiva para ellos, llegan a tener un grado más alto de curiosidad y de exploración.

Al hablar de una escuela inclusiva debemos reafirmar que es aquella institución educativa que se propone como uno de sus objetivos el atender a la diversidad, y abandona sus ideas acerca de la selectividad o exclusividad del alumnado, ya que, en efecto, la misión que persigue deja de ser la de clasificar, ordenar a sus alumnos por capacidades, destrezas o los que tienen un alto coeficiente intelectual.

Para la inclusión educativa el currículo tiene un papel determinante porque interviene en todas las actividades de la vida escolar, el aula y las intenciones educativas a las que pretendemos llegar. Desde este punto de vista, el currículo en la escuela

debería respetar, dentro de unos amplios márgenes, la valoración discrecional dictada por la profesionalidad del profesor, debería permitir a los profesores la flexibilidad para responder con efectividad a las necesidades de sus estudiantes, dentro de comunidades de gran diversidad, y también ofrecer verdaderas oportunidades para la colaboración y el intercambio entre el personal docente.⁷

Es conveniente reflexionar si se enseña para un curso escolar o para que los alumnos puedan resolver diferentes situaciones a lo largo de su vida, de ser así, los alumnos que presentan alguna discapacidad no serían objeto de un examen sólo de tipo conceptual, tendrían la capacidad de desempeñar toda una serie de competencias.

De igual manera, es preciso identificar la existencia de intenciones educativas, así como la conciencia de que las actividades desarrolladas en la escuela tienen una intención determinada que puede beneficiar o afectar a los alumnos.

Si no avanzamos en el conocimiento de por qué hacemos las cosas, o lo que nos toca, por ejemplo revisar los objetivos y contenidos que integran el Plan y programas, los avances programáticos o el fichero de actividades, etc., podemos pensar que nuestro currículo sólo se restringe a eso, pero nuestro actuar debe ser acompañado de una reflexión.

Otro de los puntos por considerar es que todo currículo surge de la confrontación entre la realidad de la escuela y las disposiciones oficiales que fijan sus elementos prescriptivos a través de los planes y programas. Para llegar a uno compartido es necesario que todos los participantes

⁷ *Ibíd.*, p. 93.

(profesorado, padres de familia y alumnos) dialoguen sobre el mismo y sus implicaciones.

Por tal razón deberíamos considerarlo como un instrumento que facilita el aprendizaje, en donde las relaciones se establecen de acuerdo con intereses comunes y el deseo de aprender, el cual “refleja un proyecto globalizador e integral que se configura por medio y a través de aspectos culturales; del desarrollo personal, social y de las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas, de las destrezas, habilidades y actitudes, tanto personales como sociales”.⁸

Adecuaciones curriculares y su aplicación en el contexto escolar

La inclusión educativa de los alumnos con NEE requiere de importantes adecuaciones curriculares, muchas veces necesarias para facilitarles el aprendizaje.

En el proceso de inclusión educativa es importante considerar los siguientes aspectos:

- Conseguir que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales o discapacidad se integren efectivamente al grupo, olvidándose por un momento del aspecto curricular, lograr que se sitúe y ocupe un rol dentro del mismo, que descubra sus capacidades para que pueda ubicarse.
- Diseñar dichas adecuaciones tomando en cuenta los procedimientos, la complejidad de la tarea, la evaluación y la metodología de enseñanza.

Las adecuaciones pueden realizarse en dos dimensiones:

Por un lado, las que se refieren a la dimensión físico-ambiental y, por otro, aquellas que inciden en los elementos del currículo prescriptivo.

En cuanto a las primeras, se hace referencia a las condiciones físicas de sonoridad, luminosidad y ventilación en los espacios y mobiliarios del ambiente escolar y a la accesibilidad del aula y escuela, así como todos aquellos auxiliares personales que compensan las dificultades derivadas de la discapacidad (auxiliares auditivos, lentes, lámparas, etcétera).

⁸ Juan José Reina, et ál. (2005). “Secuenciación de contenidos”, en Maya Alfaro, Catalina Olga. *Currículum de la Educación Básica*. México, UPV/SEC, p. 143.

En las segundas se contemplan los tipos de adecuaciones fundamentales, éstas pueden ser en:

- *Propósitos*: la posibilidad de priorizarlos, sin que ello implique necesariamente la renuncia a otros; se programan logros o tiempos mayores a los usuales; incluye además propósitos intermedios para lograr aprendizajes significativos.
- *Contenidos*: la selección, jerarquización, grado, amplitud y profundidad de los contenidos. Busca la congruencia entre las actividades previstas y su desarrollo, así como la identificación de los materiales requeridos: “Todos los contenidos-hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas deben ser objeto de enseñanza-aprendizaje”.⁹
- *Metodología didáctica*: es la modificación que se realiza en la organización del grupo y en las técnicas y estrategias didácticas para la enseñanza. Se dirige a la inducción de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje específicos.
- *Evaluación*: comprende la utilización de diversas técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, así como la consideración de tiempos específicos para la aplicación de sus criterios.

Para los alumnos que presentan una discapacidad “el currículum suele basarse en los criterios de aprender a aprender, enseñando a pensar, desarrollando capacidades y valores o de otro modo desarrollando la cognición y la efectividad, potenciando el uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas. Ello supone subordinar la enseñanza al aprendizaje, desde la perspectiva del profesor como mediador del aprendizaje y de la cultura social”.¹⁰

En otro sentido, se habla de una intervención pedagógica como una forma de generar aprendizajes significativos, en la que se utilizan los procedimientos como instrumentos para estimular capacidades y valores y ésta ha de buscar un claro equilibrio entre la enseñanza de contenidos y métodos, entre formas de saber y formas de hacer, desde la perspectiva del aprender a aprender, enseñando a aprender.

⁹ *Ibíd.*, p. 147.

¹⁰ Román Pérez, Martiniano y Díez López Eloísa (2005). “De la teoría curricular a los diseños curriculares aplicados”, en Maya Alfaro, Catalina Olga. *Currículum de la Educación Básica*. México, UPV/SEC, p. 217.

Consideraciones finales

Las generaciones cambian al igual que el Sistema Educativo Mexicano atraviesa constantemente por nuevas reformas donde el maestro desempeña un papel primordial. La calidad de la educación es un aspecto multifactorial en el que participan e influyen diversos actores de los ámbitos escolares, locales, estatales y federales, por lo que es importante analizar los cambios curriculares que suceden en el aula, situación que requiere de un proceso más sistemático para aquellos alumnos que se encuentran en una situación de desventaja por presentar Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad.

Es en este sentido el sistema educativo debe gestionar diferentes acciones para mejorar las circunstancias de enseñanza-aprendizaje, promoviendo en los docentes la capacitación y actualización constantes.

La educación inclusiva debe formar parte de la cultura de todas las escuelas, independientemente del nivel educativo en el que se encuentren los alumnos, implementar mejoras en la diversificación de estrategias, cambios en la concepción de la enseñanza-aprendizaje y promover la aceptación e incorporación de todos los alumnos, es y debe seguir siendo uno de los principales objetivos de todas las instituciones educativas.

Para tal situación, el docente requiere desarrollar otras competencias básicas, tales como:

- Buscar información referente a los casos especiales que se le presentan.
- Pensar y razonar los avances de la ciencia (es decir, tener una concepción científica de lo que acontece en su entorno).
- Reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos y no únicamente valorar los resultados.
- Promover en el aula aprendizajes y habilidades que sean aplicables en la escuela y para la vida, estimulando las competencias necesarias para responder a cualquier situación que se presente.

La sociedad requiere de individuos capaces de constituir un mecanismo de permeabilidad social donde las fuerzas del trabajo se cualifiquen para mejorar y transformar a las nuevas generaciones, donde las necesidades de los alumnos pertenecientes a educación especial se conviertan en compromisos para quienes, por diversas razones, trabajan en su educación.

Permitir la inclusión de un alumno a la escuela regular, independientemente de sus características personales, sociales, cognitivas y culturales, es abrir paso a la diversidad, incorporando nuevas formas de enseñar, pero también de aprender. Puede ser que el camino por recorrer en el diseño de las adecuaciones curriculares sea difícil, no obstante si se trabaja de manera interdisciplinaria es probable que la llegada sea más fructífera y que los cambios o modificaciones beneficien a toda la comunidad escolar.

Referencias

- García, P. C. (1993). “El currículum en una escuela integrada para todos”, en *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona, Universitat, pp. 35-56.
- Hargreaves, Andy et ál. (2005). “Resultados e integración currículum común y básico”, en Maya Alfaro, C. O. *Currículum de la Educación Básica*. México, UPV/SEC, pp. 35-50.
- Pluigdivoll, Ignasi (2000). “La integración Educativa”, en *Cero en Conducta*, 3, IX. México, p. 12.
- Reina, Juan José et ál. (2005). “Secuenciación de contenidos”, en Maya Alfaro, C. O. *Currículum de la Educación Básica*. México, UPV/SEC, pp. 139-152.
- Román Pérez, Martiniano y Díez López, Eloísa (2005). “De la teoría curricular a los diseños curriculares aplicados”, en Maya Alfaro, C. O. *Currículum de la Educación Básica*. México, UPV/SEC, pp. 211-217.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio*. México, p.13.
- SEP (1999). *Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación Especial y la Integración Educativa*. México.
- SEP (2000). *Antología de Educación Especial*. México.
- UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial (1999). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico*. Jomtiem.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España, p. 12.



Anita Rodríguez Flores

Estudió la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Audición y Lenguaje en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”; asimismo, el Diplomado en Integración Social de Personas con Disminución Visual impartido por el CESE. Es egresada de la Maestría en Educación Básica de la UPV. Ha participado como directora y maestra de comunicación de la USAER “A 12”, de Banderilla, Veracruz.

Desde 2007 es Presidenta de la Subcomisión de Educación Especial del CIVE. Ha publicado sobre temas educativos en *El Diario de Xalapa*.

LA ESCUELA SECUNDARIA COMO FACTOR DE DESARROLLO

Gilberto Nieto Aguilar

Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema.

Morin, Ciurana y Motta

Introducción

El mundo escolar es permanentemente cuestionado por diversos sectores sociales, en un debate sobre nuevas formas de organización escolar y de aprendizaje, ante las exigencias de una sociedad cada vez más compleja. De ahí que el sistema educativo nacional se vea obligado a justificar sus acciones, objetivos, métodos, organización administrativa, criterios de actuación, formas de evaluación, actualización y desempeño docente, y todo aquello que tiene relación con el tipo de educación que se ofrece al alumnado.

La escuela se percibe atrapada en una visión pesimista de la realidad social y su futuro bajo esquemas elaborados desde la experiencia de cada quien, atándola a formas del pasado, a lamentos por el extravío de los valores tradicionales, a estilos que ya no tienen vigencia en la actualidad y que deben modificarse si se espera que la educación sea un factor de impulso y desarrollo para la sociedad mexicana.

En este ambiente de incertidumbre, de una vida urbana áspera y agresiva, de una vida rural marginada y con pocas expectativas para la realización de proyectos personales y colectivos de vida, la escuela resiente un deficiente respaldo familiar en la formación de los alumnos y no sabe cómo contrarrestar a los medios en su excesiva promoción de violencia, sexo y drogas ni cómo enfrentar un ambiente social permisivo que crea una atmósfera poco estimulante para la revisión y construcción de los valores que demanda la sociedad del conocimiento, abierta, plural y democrática.

Siendo un país con grandes desigualdades, contradicciones y contrastes, México aspira a mejorar para poder ofrecer mayores y mejores oportunidades y condiciones de empleo, cuidado de la salud, distribución de la riqueza, estado de derecho, administración de la justicia y una educación pública de calidad, dentro de un círculo vicioso difícil de romper.

Un ángulo del problema lo establece la estrecha relación que guarda la educación nacional con las condiciones sociopolíticas, ideológicas, económicas y culturales existentes que interactúan con todos aquellos aspectos que se refieren al desarrollo de las personas, su idiosincrasia, entender y resolver problemas cotidianos. Esa cultura tiene su propia lógica, crea paradigmas, creencias y modelos que determinan las expectativas de la escuela y las personas, y no permite la evolución de estos esquemas pues su perspectiva de las circunstancias determina su actitud y conducta, poniendo límites a la visión del mundo y de la vida, sobre todo se contraponen a la novedad, al cambio y a la innovación porque representan una amenaza para la comodidad y el statu quo.

La sociedad, empero, deposita la esperanza en que la escuela promueva las condiciones para el desarrollo de sus ciudadanos, de las instituciones, de la cultura, la economía, los grupos vulnerables, las interrelaciones en todos sentidos; situaciones que sólo pueden darse bajo el compromiso de las fuerzas que la conforman y de un magisterio consciente y responsable ante la importancia de su actividad laboral.

La escuela como espacio formativo es importante para el desarrollo de los menores en lo individual y en lo social; pero allá, en las calles, en las familias, en las oficinas, en los medios, se promueve, estimula y vive otra cosa muy distinta. Esa incongruencia entre lo que se espera y lo que es, resulta un veneno letal para la esencia formativa y la práctica de los valores en la educación básica en tanto no se encuentre la manera de introducir la reflexión como un método común para interpretar la vida y acortar, en lo posible, el tiempo de transformaciones.

En esta rutina difícil de romper debe quedar claro que la educación, para que pueda abrir posibilidades de desarrollo demanda la participación comprometida de la sociedad civil y las autoridades de todos los niveles, padres de familia y los cientos de miles de educadores. La escuela no puede luchar ante la incoherencia que plantean las enseñanzas y los aprendizajes de formas sociales y aspiraciones de calidad humana cuando las formas de vida están basadas en la corrupción, la sinrazón, los contravalores, el cinismo y la simulación.

Cuando existe la duda sobre la voluntad de amplios sectores de la sociedad y del gobierno por esforzarse y comprometerse con aquello que puede considerarse valioso para las generaciones jóvenes, el problema cobra enormes dimensiones. Los educandos aprenden más de lo que viven en la calle que de lo que comparten con sus iguales en la diaria convivencia en el aula, sobre todo, cuando el maestro no está convencido del poder social y cognitivo de su labor. En esta mala correlación de fuerzas, parece que exclusivamente al profesor y a sus alumnos les corresponde el compromiso de esforzarse por un México mejor y que los maestros son los únicos que tienen la obligación de formar ciudadanos útiles que respondan a las necesidades del país.

Los grandes males, los vicios y los defectos de una sociedad como la nuestra se ven reflejados de alguna manera en un sistema que, por una parte, los recicla a través de los profesores y los padres de familia y, por otra, los promueve en las actividades de los directivos y de los líderes de los sindicatos de maestros, lo que provoca una inercia que arrastra y dificulta los cambios.

No podemos esperar grandes cambios en materia educativa si no los hay en la sociedad, pues en la medida que un profesor no puede innovar en el aula con éxito a menos que exista un ambiente escolar adecuado y propicio, la escuela mexicana no puede transformarse si no se construyen dentro de la sociedad las condiciones que faciliten y favorezcan el sentido de dichos procesos de evolución. Como dijo en 2005 Edgar Morin en una entrevista televisada, “no se puede aspirar a una reforma educativa si al mismo tiempo no se modifica el pensamiento de la sociedad donde se desarrolla el cambio educativo”.

Globalización y sociedad del conocimiento

Con la caída del bloque socialista parecían allanadas las dificultades para el desarrollo de la “aldea global”, pero en muchas naciones del mundo el poder estatal se ha visto debilitado y obligado a buscar nuevas

propuestas y caminos para ejercer su función pública y justificar su continuidad, ampliando los canales de información y comunicación, de evaluación en el empleo de los recursos, de consulta pública y extensión del aprendizaje común.

Los tratados de libre comercio, la búsqueda de inversiones directas de corporaciones y empresas, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a los grandes consorcios, la medicina y la ciencia en general, impulsan a la sociedad en una aventura donde los países buscan estar a la vanguardia.

Como dice Miriam Alfie Cohen (2005), “se generan nuevas relaciones de poder, múltiples orientaciones, infinidad de identidades y entramados varios que entrelazan a diferentes actores sociales; el Estado se ve obligado a compartir tanto opciones como riesgos de esta nueva modernidad”. El mundo cambia, las sociedades cambian en “un continuo conflicto entre incertidumbre y complejidad”.

La educación se ha convertido en un componente más de una economía internacional competitiva. La enseñanza y el aprendizaje en un país determinado se juzgan en comparación a los resultados obtenidos en otras partes del mundo, especialmente en lo que respecta al desarrollo de las facultades en las que se basa la competencia profesional.

La escuela no puede permanecer estática, no puede quedar al margen, está obligada a evolucionar para seguir ofreciendo un respaldo y una posibilidad de desarrollo a los miembros jóvenes de una sociedad que debe enfrentar los retos del futuro, cuyos costos no están previstos ni estimados todavía.

La escuela secundaria mexicana

Desde 1925 se crea formalmente un órgano para regular la educación secundaria, definiendo una función que en el siglo XIX nació como parte de las escuelas preparatorias para maestros, liceos, colegios e institutos diversos que sujetaron su propósito a sus fines, generalmente encaminados a preparar a los adolescentes para adquirir una profesión, lo que hoy sería el objetivo de las escuelas preparatorias, vocacionales o de bachilleres. A partir de 1993, la educación secundaria es obligatoria y, además, es el tramo terminal de la educación básica.

El mérito de darle un sentido propio a la escuela secundaria históricamente se le atribuye al maestro Moisés Sáenz Garza, egresado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, quien al presentar su tesis de doctorado por la Universidad de Columbia titulada “La Educación

Comparada” (Estados Unidos y Europa) incluyó un proyecto de adaptación para las escuelas secundarias de México.

La escuela secundaria debe ser un espacio para los adolescentes, con programas de estudio y propósitos propios, con métodos encauzados para atender sus características y necesidades. El Plan y programas de estudio para este nivel se ofrece en tres modalidades: secundaria general, técnica y telesecundaria, con una variable que se aplica en las escuelas para trabajadores.

Antes de su obligatoriedad hubo diversas opciones de salida hacia distintos campos del saber o actividades humanas para dotar a los alumnos de los conocimientos y las habilidades inmediatamente aprovechables, observando que para muchos quizá sería su último nivel de estudio escolarizado. A partir del *Plan y programas de estudio de educación secundaria 1993* se reduce esta diversificación para las actividades tecnológicas, principalmente la modalidad de escuelas secundarias técnicas. Esta situación se ratifica en la Reforma Integral de Educación Secundaria 2006 (RIES).

El profesor es un ser humano

El profesor es un ser humano como cualquier otro, con expectativas y desapegos, entusiasmo y apatía. Como en toda profesión, el magisterio tiene de todo: maestros excelentes, responsables, bien preparados y muchos otros que no aportan gran cosa, que incluso llegan a representar un escollo para la evolución del nivel educativo. Esto no es privativo del magisterio, sino el reflejo del grave problema de ética profesional que se presenta en México con las demás carreras y actividades laborales donde coexisten todo tipo de carismas, cualidades y perfiles. El ser humano con su carga de emociones, vivencias, frustraciones, valores, comprensión de la vida, expectativas e historia personal subyace tras el profesionista sin poder ser borrado. En su calidad de persona, el profesor no puede sustraerse a la idiosincrasia y manera de ser del mexicano.

Sin embargo, a decir de Mónica S. Morales Hernández, investigadora del ITESO, intentar ver a la persona detrás del docente es entrar en un mundo de satisfacciones y tensiones, de amores y desamores. Si bien es un mundo lleno de complejidades, es importante penetrar en él, dado que es necesario que el enseñante tome conciencia de las tensiones y conflictos que se viven en el campo escolar. Aunque esto

parece simple, entramos a una de las complejidades más serias de la educación y más íntimas del docente: su persona.

Para la sociedad es común culpar a los profesores de la baja calidad de la educación, pero sólo se conforma contemplando la punta del iceberg. Se olvida, por ejemplo, que la escuela es parte de un todo y no puede abordarse en ella lo que el resto de la sociedad no promueve. De esta manera, hay quienes aseguran que la escuela es la encargada de preservar el statu quo, que es lo mismo que aceptar la gran influencia del entorno social sobre alumnos y maestros.

Se ha discutido ampliamente en varios foros que deben reforzar la vocación de los candidatos mediante el fomento de habilidades y competencias para el estudio y trato social, desarrollo personal, pensamiento crítico y creativo, dejando espacios para la revisión de metodologías y estilos de enseñanza y aprendizaje que se consideren avanzados con el fin de crear una visión amplia y flexible que no los ate a las metodologías oficiales del momento. El futuro maestro debe contar con las herramientas mínimas necesarias para abrir las puertas de la comprensión de sí mismo y de los demás, no sólo en la escuela, sino también en su vida comunitaria.

La falta de estímulos externos al docente no justifica la ausencia de interés por la actualización permanente. Su objetivo profesional debe centrarse en el dominio de las técnicas didácticas y el manejo de grupos, pues ahora los alumnos son más inquietos que en décadas pasadas, utilizan mejor que los docentes, las tecnologías, tienen acceso a universos enormes de información, son capaces de atender varias cosas al mismo tiempo y les resulta más difícil centrar su atención en una actividad específica, sobre todo cuando les parece poco atractiva o carente de interés.

El nuevo perfil de los docentes requiere que eduquen de cara al futuro, trabajando con creatividad en la generación de nuevas estrategias didácticas, que eviten la improvisación, la rutina y las formas tradicionales de concebir el aprendizaje y la enseñanza; docentes que privilegien la reflexión y la capacidad de pensar por sobre la memoria a corto plazo, para generar cambios de conducta en él y en los alumnos.

La sujeción al Estado provoca un proceso masificador de la educación básica. Eso dificulta pero no impide que en las escuelas se deba luchar por formalizar un ambiente de responsabilidad y rendición de cuentas que busca romper esquemas de solapamiento, de maquillaje y simulación del mundo escolar que le restan importancia a la gestión pedagógica

cuando se unen al juego de la permisividad que invade al sistema político mexicano.

Estas formas de aprendizaje se relacionan principalmente con la resolución de problemas, la investigación, el trabajo colaborativo, el diseño de proyectos, así como la habilidad de imaginar y crear soluciones o productos valiosos, integrando conocimientos e ideas previas, experiencias y múltiples recursos. Ya no debe limitarse al alumno para que aprenda sus lecciones de memoria y sea un sujeto pasivo, porque el aprendizaje es una actividad, es movimiento, es mirar y entender, leer y pensar, imaginar y hacer. El maestro debe ser un artífice liberador que otorgue al estudiante el derecho de afirmar su naturaleza creativa, sus inteligencias y sus habilidades para llegar al conocimiento aprendiendo a aprender.

Recursos y estímulos

El hecho de que los docentes no reciban estímulos suficientes para realizar mejor su labor y el sistema en ocasiones permita una cultura de la simulación, así como que algunos de ellos sólo vean en sus funciones un trabajo que les posibilita vivir con cierta comodidad sin pensar en prestar un servicio social trascendente, no justifica que no estén conscientes de la importancia de su trabajo y no valoren que lo que se hace mal o no se hace representa un gran perjuicio para el país que se reflejará a mediano y largo plazo.

En las visitas y trabajos que realicé como jefe de enseñanza, muchos docentes manifestaron la intención de comprender las nuevas tendencias y ser factor de cambios que faciliten en los alumnos la construcción de sus propias expectativas, pero varios de ellos dijeron no saber qué hacer, cómo actuar o cómo adecuar su realidad a las exigencias de una práctica en el aula que necesitan nuevas habilidades y competencias docentes.

La experiencia nos dicta que no debemos sentir temor ante nuevas formas de ver y hacer. Al contrario, lo único cierto en la confusión de la vida es el movimiento y, por lo tanto, debemos estar dispuestos a la innovación y al cambio, entendido como una intención razonada y sentida de progreso, en estrecha relación entre la mejora como meta y el conocimiento del camino que puede ser generador de nuevas formas de ver, sentir, conocer, comprender y hacer.

Si bien es cierto que las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, también nos han revelado diversos campos de incertidumbre,

mostrando que en todo proceso de cambio el error juega un papel interesante. Dijo Edgar Morin (2003) que “cualquiera que se crea poseedor de la verdad se vuelve insensible a los errores que pueden encontrarse en su sistema de ideas y evidentemente tomará como mentira o error todo lo que contradiga su verdad”.

El trabajo colegiado y los valores

La educación no será completa si descuida la formación en valores. Los valores, en un contexto educativo, tienen relación con el pensamiento crítico: ser capaz de discriminar información, de entenderla, de darse cuenta de incoherencias o incongruencias y de establecer juicios.

Se cuestiona que la escuela *enseña* pero no *educa* para la vida. El egresado *sabe*, pero no es capaz de pensar por sí mismo; acepta, pero no cuestiona. Pareciera que a la escuela sólo le interesa sobrevivir aunque sea a base de negarse incesantemente.

Hace falta la conquista de la conciencia moral para que el alumno comprenda y asuma su condición de ser libre, para que entienda y se responsabilice de sus actos, con los que construye su vida y contribuye, además, a conformar el mundo en el cual participa. Saberse libre es, al mismo tiempo, saberse responsable de sí mismo y corresponsable de lo que ocurra en su entorno inmediato, en su mundo.

Por otro lado, la escuela, desde el punto de vista laboral, es un centro integrado por profesores, personal administrativo, de intendencia, de extensión educativa, subdirector y director. Los profesores deben vincularse y relacionarse en diversos sentidos: como parte del mismo centro escolar, en las academias de determinadas asignaturas, en los colectivos de grado y de grupo, en el colectivo docente, en las reuniones de consejo técnico, en las juntas convocadas por el director, en las asambleas sindicales.

No obstante, a pesar de las reuniones y los órganos colegiados, la cultura que prevalece en la escuela es la del trabajo individual, tal vez alentado por los horarios y los grupos que cada profesor debe atender y que dificultan espacios en común en las jornadas de trabajo. Todas las escuelas tienen docentes solitarios que viven sus triunfos, angustias y dudas sin compartirlas con sus iguales, sin debatir el sentido de la labor educativa a la luz de las experiencias que cada quien enfrenta en sus grupos, sin discutir y compartir —por ejemplo— sus puntos de

vista sobre las lecturas que realizan o el ambiente que priva en la comunidad escolar.

Compartir experiencias y puntos de vista, establecer tareas colectivas de mejora, discutir y analizar problemas específicos de los centros escolares, debatir y acordar propuestas de actualización a partir de carencias y necesidades, organizar el trabajo colegiado y en equipo son algunos de los muchos asuntos educativos que se pueden abordar en los trayectos formativos de las escuelas, que introdujo la RIES desde 2003.

Los trayectos formativos también son un espacio adecuado para abordar los valores, en una práctica preferentemente consensuada entre maestros, padres y alumnos. Los valores esclarecen el sentido de las actuaciones, orientan la conducta de los miembros de la comunidad escolar y es por ellos que el *Plan y programas de estudio de educación secundaria 2006* los presenta como uno de los ejes transversales.

El tiempo que vivimos ofrece más situaciones de desarmonía y conflicto en las relaciones interpersonales, así como entre nuestras expectativas de vida y las posibilidades para lograrlas, con un nivel de riesgo que toca muchos aspectos sociales, ambientales y educativos que bien pueden amenazar la estabilidad personal, familiar, escolar y social, y que debemos considerar como indicadores de la urgencia de retomar los valores. No bastan la buena voluntad ni el diseño de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Los valores reclaman estar presentes en todas las asignaturas y en el ambiente del aula y la escuela, apoyados en el compromiso de alumnos y docentes para que, a su vez, se comprometan con los padres de familia y sus autoridades inmediatas. Una nación con miseria, grandes desigualdades sociales, injusticia, falta de empleos y pocas posibilidades de realización no puede hablar de vivir valores que chocarían con su realidad inmediata, pero sí puede promover un modelo de análisis de la realidad y de posibilidades de un mejor estilo de vida, fundado en la capacidad del ser humano de transformar su entorno y transformarse a sí mismo.

Un espacio para los adolescentes

La escuela secundaria puede ser un espacio para los adolescentes donde practiquen y desarrollen todo tipo de interacciones y pautas de conducta en ambientes diversos, diferenciando los entornos amables, hostiles, democráticos y autoritarios. Donde el estudiante ensaye formas de comunicación,

de socialización, de convivencia y de creación de ambientes para el trabajo que le serán de gran utilidad a lo largo de su existencia.

A través de la convivencia, de talleres, entrevistas y pláticas personales he constatado que los profesores tienen diferentes puntos de vista sobre el desarrollo del adolescente. ¿Cómo construyeron esos puntos de vista? Algunos aseguran haberlos obtenidos en las escuelas normales; otros, los universitarios, han llegado a conclusiones por medio de la práctica cotidiana; algunos han tomado cursos sobre psicología de los adolescentes o han estudiado por su cuenta diversos tratados y manuales pedagógicos, pero es innegable que la mayoría ha creado o fortalecido sus creencias a través del sentido común, de sus experiencias diarias en el trato con los alumnos y por medio de la observación de conductas personales, sobre todo en aquellos espíritus dados a querer comprender lo que les rodea y construir conocimientos a partir de la naturaleza y expresión de los casos más significativos.

Estos conocimientos de los profesores sobre las características de los adolescentes influyen en sus estilos de enseñanza y en el trato que les conceden a los muchachos a su cargo. Por ejemplo, los profesores que piensan que las diversidades conductuales son innatas o congénitas, que pertenecen a la naturaleza del ser individual desde su nacimiento y tal vez consideren que no tiene caso tratar de resolver los problemas de aprendizaje de sus alumnos. Creen que así nacieron y no se toman la molestia de interactuar para conocer sus motivaciones para el estudio. Contrarios a aquéllos, están los que piensan que el contexto determina sus conductas, quizá quieran ejercer un control excesivo sobre ellos o pretendan, en el mejor de los casos, crear ambientes saludables de trabajo para estimularlos a desarrollarse como estudiantes y como personas.

El conocimiento de los adolescentes es vital para los docentes de las escuelas secundarias, para que éstos adopten métodos didácticos y estilos de enseñanza que canalicen las inquietudes e intereses de los alumnos de manera profesional, con sentido humano, buscando estrategias que desarrollen habilidades, formen hábitos y actitudes positivas, construyan competencias para la vida y les den una visión valiosa de su propia persona y su existencia.

También para reflexionar sobre la práctica docente y crear estrategias acordes con las condiciones de sus alumnos que cada año son distintos, pero con la misma necesidad de reafirmarse y adaptarse a esta etapa de transición entre la niñez y la edad adulta, bajo los cambios psicosociales, cognitivos y físicos que ello implica. Estos cambios son

disparos, como lo demuestra la amplia variedad de estaturas, comportamientos y rasgos físicos externos que muchas veces confunde a padres y profesores.

No tomar en consideración estas diferencias y rasgos en los adolescentes puede llevar a continuar su labor centrada en la enseñanza, es decir, en la preparación de la clase pensando en la mejor forma de exponer los temas, ignorando los estilos de aprendizaje y las maneras en que los alumnos perciben esa enseñanza. La RIES de 2006 introduce un enfoque sobre el desarrollo de competencias para la vida, que no significa necesariamente desechar los métodos expositivos y memorísticos, sino trabajar en el aula el desarrollo de distintas habilidades y hacer uso del mayor número de recursos didácticos que permitan al estudiante una aplicación práctica de los conocimientos, pero muchos docentes tienen muy arraigado su estilo tradicional y no dominan o no entienden a profundidad el enfoque planteado por la reforma.

Los alumnos

El timbre suena a las 7:00 a.m. y es la señal para la primera hora. Los alumnos se preparan para sobrevivir siete sesiones de 50 minutos con uno o dos descansos, según la norma de la escuela. Durante el día tendrán que ver pasar a siete profesores distintos y enfrentarán igual número de exigencias: presentación de tareas, ejercicios en clase, y deberán establecer relaciones personales con sus iguales y con los maestros de cada asignatura.

En el transcurso de la jornada, matutina o vespertina en el caso de las escuelas que tienen doble turno, ocurren varios incidentes propios de una institución que congrega cientos de personas con historias particulares con caracteres y formas de comprender la vida, costumbres y maneras de ser diversas. Algunos incidentes pueden deberse a problemas de conducta de los alumnos, ausencia de algunos maestros, padres que llegan al plantel educativo citados por el director u otra autoridad del mismo para conocer el aprovechamiento o la conducta de sus hijos.

Durante su estancia en la secundaria, numerosos adolescentes (de 11 a 15 años) enfrentan graves crisis de personalidad y adaptación, y aunque la mayoría lucha por regular su comportamiento e interesarse por los estudios y el cumplimiento de sus tareas, es obvio que también les importa mirar a sus compañeros del sexo opuesto, practicar algún deporte, socializar, discutir la mejor forma de coquetear, identificarse sobre temas musicales o deportivos, y planear con quién salir a divertirse.

Viven un mundo de intensa actividad, adaptación, reafirmación y volubilidad que con el tiempo irán canalizando hacia formas más estables de ser y hacer.

La escuela secundaria, dice uno de los documentos de la RIES 2006, no ha sido planeada como un espacio para los adolescentes, para que encuentren un cauce a sus inquietudes y aborden temas de su interés. Esto es cierto si se ve la escuela como un lugar donde tienen que estudiar durante un año 11 ó 12 asignaturas seleccionadas desde la perspectiva del adulto y agotar un programa de estudio cargado de contenidos conceptuales. Reconocer la amplia gama de intereses que en esa edad parece que se centran en su identidad y el reconocimiento de sí mismos, en afianzar sus creencias y resolver sus inseguridades, es ya un paso para abrir esos espacios.

Dice Federico Mayor, ex Director General de la UNESCO, que uno de los desafíos más difíciles es modificar nuestro pensamiento (de autoridades, padres y maestros) de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo.

Para este propósito, en las aulas deberá existir un proceso activo de aprendizaje centrado en el alumno, donde trabaje en la construcción de sus propios conocimientos.

Los padres de familia

Muchos padres de familia no están cumpliendo con su función social y delegan en la escuela gran parte de su responsabilidad en la formación de los hijos. La escuela, por otro lado, tampoco establece formas de relación que permitan un contacto próximo y fluido con los padres y madres de familia de manera que se sientan seguros de que sus hijos son bien atendidos y puedan colaborar con los maestros en aquellas actividades que acuerden.

La educación es una responsabilidad compartida entre padres y profesores, y es casi seguro que muchos de aquéllos desean saber cómo pueden motivar a sus hijos para que aumenten su rendimiento, apoyarlos en las tareas, colaborar en su desarrollo y formación en valores, y establecer una buena comunicación con ellos.

Para el maestro debe ser valioso obtener información sobre cuáles son las oportunidades que el alumno tiene en casa, creencias, costumbres, nivel cultural, aspiraciones o expectativas que los padres despiertan en sus hijos. Por eso es necesario establecer una comunicación *asertiva*

entre maestros, padres y alumnos, con estrategias de acercamiento, de confianza, de “complicidad”, honestas, informando con sencillez los avances y problemas de los hijos en un proceso de retroalimentación que enriquece la tarea docente y ofrece a los tutores una oportunidad de formar parte activa en la educación de sus hijos.

La clave está en escuchar a los padres y no temerles. Los maestros hicieron de la escuela una especie de búnker inviolable al que nadie tenía acceso, sólo profesores y alumnos, en una actividad libre y exclusiva realizada por el docente, sin ninguna otra intromisión. La época de cambios y retos muestra que los padres han depositado su confianza en la escuela y tienen derecho a saber lo que está pasando en el proceso de aprendizaje, qué y cómo aprenden, cómo evolucionan, qué necesidades manifiestan, cuáles superan.

La escuela no puede continuar rechazando a los padres, manteniéndolos alejados, sólo viéndolos como proveedores que cubren necesidades materiales, escuchan quejas y aplican correcciones. Se tiene que acabar con la idea preconcebida de que no deben opinar en los aspectos académicos y, en lugar de verlos con recelo, la escuela debe darles la oportunidad de expresarse y evaluar la educación que sus hijos reciben.

Cada escuela tiene costumbres y estilos de relacionarse y cumplir con el proceso educativo, con formas muchas veces autoritarias para los alumnos y excluyentes para los padres de familia y para cualquier autoridad no educativa o social que intente intervenir en la organización de la institución. Con la creación de las Jefaturas de Enseñanza, Carrera Magisterial y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), poco a poco los muros que abrigaron y aislaron los procesos educativos escolares han abierto sus puertas, dispuestos a la evaluación externa.

La evolución de nuestro país hacia un estado de derecho también ha contribuido para que los profesores abandonen la idea de que la escuela es impenetrable y, paulatinamente, acepten que su trabajo es una labor social muy importante y que están obligados a rendir informes a las autoridades competentes, a los padres de familia y a la sociedad.

La organización escolar

Las costumbres e inercias que arrastra el mundo escolar implican poca capacidad de la escuela para adaptarse a los problemas emergentes y a los cambios de la sociedad. A veces da la impresión de un divorcio

con la realidad y una resistencia a la adaptación de los requerimientos modernos, como, por ejemplo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que hoy son parte indispensable en todos los ámbitos del quehacer humano. La estructura educativa nacional y de los estados, los usos y costumbres que predominan desde las más altas esferas educativas hasta la más sencilla escuela rural, la distribución del presupuesto destinado a educación, la forma de contratación del personal de nuevo ingreso, el otorgamiento de promociones y estímulos al personal en activo, los controles escolares, los espacios y formas para la actualización docente, la respuesta de los profesores ante las exigencias del entorno, la organización y apoyos que ofrecen las autoridades para el mejoramiento de las instituciones, y todo aquello que permite que el sistema educativo funcione, debe ser revisado con la intención de encontrar fortalezas y debilidades y, al mismo tiempo, tomar medidas que actualicen su funcionamiento.

Los niños y jóvenes son el principal activo de un país para afrontar su futuro, pero la educación no puede solucionar los problemas de desigualdad, opresión o subdesarrollo en que se encuentran millones de mexicanos si no existen las condiciones mínimas necesarias para revertir estos fenómenos. Es decir, la educación, como factor aislado, no puede transformar una nación que se resiste al cambio, cuya sociedad contribuye a reproducir una cultura de negligencias, simulación, corrupciones, ilegalidad, impunidad, engaños y toda clase de abominaciones que practicamos o aceptamos como cosas comunes. La educación por sí sola no puede romper el círculo de la pobreza y la desigualdad, de la negligencia y la simulación.

Las escuelas requieren de un margen de autonomía como condición indispensable para desarrollar su propia transformación y la de todos los procesos educativos. Un mayor grado de decisión para resolver sus dificultades específicas en la organización escolar, el manejo de personal, el tratamiento de problemas propios de la institución y el establecimiento de actividades pedagógicas que impulsen la creatividad del docente en la enseñanza permitirían al sistema escolar contar con escuelas más eficientes y productivas.

Con mayor autonomía las escuelas podrían desempeñar de mejor forma sus tareas conforme a criterios establecidos por el colectivo docente, así como interactuar en el consenso, comprender la importancia de respetar la normatividad, e innovar el Plan y programas de estudio, lo cual ayudaría a desarrollar las habilidades directivas para la gestión escolar. Esto apoyaría a disminuir la arbitrariedad de los criterios

burocráticos centralizados que, en varias ocasiones, en lugar de favorecer, obstaculizan la enseñanza y la organización escolar.

La contraparte ineludible de la autonomía es la responsabilidad de rendir cuentas de todas las actividades realizadas y de los resultados logrados, además de conocer y respetar la legislación vigente. Sin responsabilidad la libertad es libertinaje y, entonces, no existe la autonomía. En cuanto a la rendición de cuentas, cuando menos se podría pensar en dos niveles: los resultados obtenidos en las mediciones del aprendizaje de los alumnos llevadas a cabo por instancias externas a la escuela para constatar si el proyecto de trabajo de la institución es el adecuado; y, segundo, un proceso de evaluación interna de la propia escuela, que puede comenzar con la evaluación externa y extenderse a las costumbres y organización del centro escolar.

Según Guiomar Namó de Mello (2003):

solamente si la escuela posee autonomía tiene sentido la tan valorada participación de los profesores, de los padres y de la comunidad. Sin instrumentos para ejecutar decisiones, para evaluar y rendir cuentas, la participación tiende a ser más bien trivial, a través de la presencia en comisiones, en asambleas o en elecciones que, en verdad, no conducen a la ejecución de las decisiones tomadas por falta de poder real a nivel de la escuela.

En el proceso para establecer la RIES varios de los documentos emitidos privilegian estos espacios de autonomía, pero lamentablemente el aparato burocrático oficial no está del todo capacitado para promoverlos y consentirlos. El reto es darle a la escuela la oportunidad de crecer en ese sentido.

La Reforma Integral de la Educación Secundaria

La RIES* se aplicó a partir de agosto de 2006. Pocas reformas han sido tan discutidas, analizadas, promovidas, atacadas y politizadas. En un lapso prolongado se revisaron infinidad de versiones y propuestas que finalmente la dejaron sin los revestimientos con que la dieron a conocer en agosto de 2002, como algo que podía realmente resultar novedoso, acorde con las necesidades del momento de transición que vivía el país.

* Críticas sobre esta Reforma se pueden encontrar en diversos artículos de la revista *Educación 2001* y, especialmente, en el núm. 52 de la revista *Cero en conducta*.

Generalmente las reformas educativas se han implementado de manera vertical, de la autoridad a los subordinados, del Gobierno-Secretaría a los maestros. Han sido cambios curriculares sin control sobre sus efectos a corto, mediano o largo plazo con resultados poco alentadores. En reformas anteriores, padres y maestros también se opusieron, quizá porque no se explicó ni divulgó las razones que motivaron los cambios, ni se preparó a los docentes para aplicarlos. Varios resultados han quedado en simples propósitos: desde Bravo Ahuja se anunció una reforma “integral” del sistema educativo mexicano que no se cumplió y muchos gobiernos asentaron buenos deseos en el papel que nunca se hicieron realidad. No obstante, los tiempos y condiciones del cambio social que se vive obligan a mirar hacia los participantes reales del proceso (maestros, alumnos y padres de familia) y a ubicar en su dimensión y compromiso las áreas administrativas de la educación y del gobierno.

Las reformas son útiles cada 10 ó 15 años por la dinámica propia del cambio social, pero hoy más que nunca nos urgen cambios de fondo que alienten las condiciones para el desarrollo social, económico y cultural, y una educación con miras al desarrollo sostenible.

La evaluación educativa

Recientemente el tema de la evaluación educativa ha cobrado importancia como componente fundamental de las acciones de reforma (1993 en primaria y secundaria, 2004 en preescolar, y 2006 nuevamente en secundaria) reconociéndola como una herramienta potencialmente valiosa para mejorar los procesos educativos.

Un buen sistema de evaluación es requisito indispensable, aunque no el único, para una educación de calidad porque ofrece la plataforma adecuada para tomar decisiones sobre aspectos concretos y seleccionar las estrategias que permitan alcanzar las metas y objetivos que fortalezcan la calidad de los programas y en las escuelas. La evaluación necesita estar presente en la planeación de las políticas educativas.

Uno de los principios de la evaluación es aportar elementos para tomar una decisión, generalmente delimitada en el marco de algún objetivo de mejora, no para emitir un juicio. Normalmente esto último es lo que se hace, lo que deja a la evaluación como una mera enumeración, en una opinión o comentario sin efectos posteriores.

La necesidad de evaluar el sistema educativo en todos los ámbitos que lo integran, como es el administrativo, los centros escolares,

programas, resultados de los alumnos, estrategias y desempeño de los maestros, etc., llevó a la creación del INEE por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002 para ofrecer a la sociedad, autoridades educativas y sector privado las herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior.

La importancia que la evaluación educativa ha cobrado suscita la difusión de resultados nacionales e internacionales (PISA, EXCALE y ENLACE) que lamentablemente no han tenido el impacto deseado

que lleve a decisiones para contribuir a mejorar la calidad de la educación y constituya una motivación para que maestros y alumnos redoblen sus esfuerzos para obtener mejores resultados. Más bien parece que las evaluaciones son solamente motivo de noticias sensacionalistas, por lo general pesimistas, que no toman en cuenta las circunstancias de las escuelas y, por ello, tienden a provocar desaliento, cuando no irritación, entre los maestros (PISA para docentes, 2005).

A la par de esta situación, en el ámbito escolar no existe una cultura de la evaluación que permita no sólo evaluar lo que aprenden los alumnos, sino también los procesos en el aula y en la institución desde el punto de vista del desempeño docente y de la organización escolar.

Comentario final

La labor del profesorado es esencial en el crecimiento intelectual del género humano, sobre todo cuando propicia el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes del educando para aprender a aprender, y facilita su formación como ciudadano pensante y emprendedor. Educar, más que una vocación, es un proyecto de vida.

El magisterio es un ejercicio constante de entrega, reto y creatividad, que permite a la niñez y a la juventud apropiarse de herramientas intelectuales y emocionales para desarrollar sus facultades cognitivas y afectivas con las cuales enfrentará la vida.

La experiencia de convivencia entre profesores y alumnos en los centros escolares crea un intercambio de costumbres, formas de actuar e interpretaciones del mundo que señalan una dependencia e identificación con el entorno social inmediato que obliga a los maestros a asumir un papel social frente a los alumnos a través de actitudes y comportamientos.

Debe motivarse con razones de peso para estimular el cambio de actitud en las personas. Sensibilizar a los docentes sobre el reto que significa caminar al mismo ritmo del progreso y las evolución de la sociedad, puede ser una medida efectiva cuando ellos estén de acuerdo en que el sistema educativo no puede darse el lujo de plantear cambios al azar, sino sobre el conocimiento y la interpretación de cuanto nos rodea para propiciar las condiciones que faciliten el sentido de las transformaciones y, sobre todo, encontrar el "sentido real" que requiere y necesita el país y la sociedad para enfrentar el futuro.

Referencias

- Bracho González, T. (2001). *Diseño de una política educativa: El Programa Escuelas de Calidad*. México, CIDE.
- Brophy, Jere (2000). *La enseñanza*. Cuadernos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro, México, SEP .
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. España, SEP-Muralla.
- "Evaluación y cambio educativo", en *Cero en conducta* 52, diciembre de 2005. [Publicación cuatrimestral]. México.
- Cohen, M. (2005). *Democracia y desafío medioambiental en México*. Barcelona, Pomares.
- INEE (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México, SEP.
- Montes Mendoza, R. (2001). (comp.). *Globalización y nuevas tecnologías: nuevos retos y ¿nuevas reflexiones?* Cuadernos de Iberoamérica. Madrid, OEL.
- Morin, Edgar et ál. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa.
- Namo de Mello, Guiomar (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, SEP.



Gilberto Nieto Aguilar

Titulado como profesor de Educación Primaria, es Licenciado en Lengua y Literatura Españolas, Licenciado en Derecho, y tiene una Maestría en Educación en Valores. Ha cursado varios diplomados en el Instituto Tecnológico de Monterrey otros y en España.

Actualmente es Subdirector de Escuelas Secundarias Generales de la Secretaría de Educación de Veracruz.

DE LOS RESULTADOS DEL P.I.S.A. AL CUMPLIMIENTO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

Javier Tolentino García

Presentación

A partir de que surgieron los resultados de la prueba del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA, por sus siglas en inglés) se han publicado diversos artículos, en principio con la intención de difundirlos y presentar un análisis más específico, pero, en la mayoría de los casos, lo que expresan se puede ubicar en el marco de la política educativa y lo que haría falta es: investigar si el docente tiene las competencias de lectura, matemáticas y ciencias que evalúa la prueba del PISA, donde los estudiantes han obtenido resultados bajos. La verdad de Perogrullo de que aquéllos necesitan capacitación no es suficiente para resolver el problema de los resultados cuya causa es la enseñanza memorística.

También hace falta ofrecer opciones a los supervisores y directores de las escuelas acerca de la forma en que pueden realizar reuniones de trabajo colegiado para cumplir con su función pedagógica, sobre los resultados de las evaluaciones.

En el punto uno se presenta un ejercicio de aplicación de la prueba del PISA a docentes de educación básica, cuyos resultados, sobra decir, son preocupantes. A partir de ellos se hacen aportaciones para que los procesos de formación docente incorporen ejes tendientes a superar la enseñanza memorística.

En el punto dos, con el texto *PISA para docentes; la evaluación como oportunidad de aprendizaje* (2005) se propone a los supervisores o directores de las escuelas una opción para su análisis, lo que sin duda coadyuva al cumplimiento de la función pedagógica que es una variable del proceso de mejora continua de la calidad o de las *escuelas efectivas*, como se ha denominado al movimiento generado a partir del texto de Sammons (1998).

1. Resultados de PISA en docentes

Cuando el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó el texto *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje* (2005), el cual contiene los reactivos de la prueba del PISA a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se aplica a los estudiantes de 15 años de edad —que pueden estar concluyendo la secundaria o iniciando el bachillerato—, se hizo un ejercicio simulado a los profesores de educación básica, a fin de plantear la necesidad de aplicar la prueba simultáneamente a los estudiantes y docentes. Finalmente, se concluyó con una serie de propuestas para la formación docente y para coadyuvar a superar la enseñanza memorística que es una de las causas por las cuales México obtiene resultados bajos en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

A. Contexto

Con la creación del INEE en 2002, la evaluación del sistema educativo mexicano comenzó a vivir un panorama diferente caracterizado por la difusión de los resultados de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes de primaria y secundaria, después de la conmoción que provocó descubrir el ocultamiento de los resultados del Estudio sobre las Tendencias en Ciencias y Matemáticas (TIMSS, por sus siglas en inglés), por parte de la administración del presidente Ernesto Zedillo.

El INEE asumió la aplicación de las pruebas del PISA, una evaluación internacional en la que México participa por ser miembro de la OCDE. Su destino son las escuelas y su uso por parte de los docentes es con el fin de que transformen su práctica y que ésta sea menos memorística a partir de la aplicación de los reactivos a sus estudiantes y conocer sus resultados. Se propuso la difusión de éstos, así como la elaboración de artículos que permitan a los docentes y demás actores de la educación,

incluyendo los padres de familia, una mejor comprensión de dichos resultados.

Sin embargo, entre el conocimiento del contenido del texto y la práctica docente, hacen falta ciertos puentes teóricos, los cuales posibiliten transitar otro camino que no sea el de la memorización.

B. Resultados obtenidos

Como es sabido la prueba del PISA evalúa las áreas de lectura, matemáticas y ciencias y hasta este momento no se ha aplicado a los docentes de dichos estudiantes, razón por la cual no puede haber resultados, como pretende sugerirlo el título de este apartado. No obstante, se plantea la hipótesis de que:

- Los estudiantes obtienen bajos resultados en lectura debido a que los docentes no poseen las competencias o habilidades intelectuales superiores, por lo cual se recomienda a la OCDE que aplique la prueba PISA a los docentes y a los estudiantes de manera simultánea.

No se trata de una hipótesis muy ortodoxa en términos de metodología de la investigación, pero de la recomendación anterior también pueden hacerse cargo la SEP y el INEE como instituciones responsables de la evaluación del sistema educativo, concretamente de los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes. Incluso puede ser una acción asumida por algunos de los gobiernos de los estados, a través de sus secretarías o institutos de educación.

Se hace la sugerencia en los ámbitos internacional, federal y estatal, en virtud de los altos costos que supone la aplicación de la prueba PISA y de que no es fácil que los centros de investigación cuenten con el financiamiento para realizar un trabajo de esta naturaleza. Sin embargo, con modestos recursos se aplicó de la primera unidad de reactivos del área de lectura, titulada *Lago Chad*.

Se seleccionó el área de lectura debido a que el uso del PISA correspondiente al año de 2006 ya había pasado, y porque si los docentes obtienen bajos resultados es necesario instrumentar acciones, a fin de que los estudiantes desarrollen las habilidades intelectuales superiores o competencias que demanda la prueba y, así, en 2009 se consigan mejores resultados.

Los resultados obtenidos no pretenden o sugieren una verdad, ni son concluyentes. La unidad de reactivos se aplicó a treinta y dos docentes que están por concluir una maestría en educación: seis son de preescolar, dieciséis de primaria y diez de secundaria.

Esta unidad tiene cinco preguntas, de las cuales solamente una tiene un valor de dos puntos. Así, el máximo de aciertos que podría obtener un docente que contestara todo bien sería de seis, tal como se muestra en el cuadro 1.

Porcentajes de docentes según los aciertos				
Núm. de aciertos	Núm. de docentes	%	Nivel	%
6	10	31.25	Buenos	49.50
5	6	18.25		
4	8	25	Regulares	37.5
3	4	12.5		
2	1	3.12	Malos	12.49
1	2	6.25		
0	1	3.12		
Total	32			99.49

Cuadro 1

Casi la mitad del grupo tiene un nivel de lectura considerado bueno; el resto se reparte entre regular, que son la mayoría, y malo.

¿Son preocupantes estos resultados?

Por supuesto, y desde diversos criterios. Si se trata de un grupo de docentes con el doble de edad de los alumnos de 15 años a quienes está dirigida la prueba del PISA; si se toma en cuenta que tienen nueve años más de escolaridad, ya que han cursado el bachillerato, la licenciatura y están por concluir el posgrado, además de los innumerables cursos de actualización docente inherentes a la profesión de educación básica. Además, debe atenderse que su función docente se relaciona con los procesos de lectura. Muy diferente sería el caso de otras carreras, por ejemplo las ingenierías, cuyo objeto de estudio está más relacionado con las matemáticas. Por ello, es alarmante el bajo porcentaje de resultados satisfactorios.

En el cuadro 2 se presenta un desglose de los resultados encontrados, según cada reactivo y el nivel de complejidad del mismo.

Resultados de la unidad: <i>Lago Chad</i>					
Resultados	Reactivos				
	1	2	3	4	5
Total de aciertos	25	22	21	25	22
Total de errores	7	10	11	7	10
Porcentaje de errores	21.8	31.2	34.3	21.8	31.2
Nivel del reactivo ¹	Dos	Tres	Cuatro	Uno	Tres

Cuadro 2

En dos preguntas, de nivel uno y dos, hay 21% de error por parte de los docentes. En dos preguntas, de nivel tres, hay 31% de error, y en el nivel cuatro, 34 por ciento.

Es decir, conforme aumenta el nivel de complejidad del reactivo, crece el porcentaje de errores por parte de los docentes. Cabe señalar que en esta unidad no hay reactivos del nivel cinco, que es el de máxima complejidad en lectura.

Los porcentajes de aciertos están por arriba de la media obtenida en el país, de acuerdo con el contenido del texto en cuestión, pero queda la gran interrogante: ¿cuáles serían los resultados al aplicarse todos los reactivos, tal como se hizo con los estudiantes en 2000 y 2003; incluso en 2006. Además, sería importante para la toma de decisiones conocer la correlación de resultados entre docentes y estudiantes por entidad federativa.

¿Confirman estos datos la hipótesis?

Dadas las características de los sujetos que respondieron la unidad de reactivos, docentes de educación básica, y el hecho de que sólo se trata

¹ La prueba del PISA en lectura comprende tres dimensiones: procesos, contenido y contexto o situación. La de procesos abarca competencias para la recuperación de la información, la interpretación y reflexión de textos y evaluación de éstos. Para esas tres competencias se han establecido cinco niveles de desempeño, siendo el nivel cinco el de mayor complejidad y el uno el más bajo, éste se refiere a que los estudiantes sólo son capaces de ubicar un fragmento de la información, identificar el tema principal del texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.

de una parte de los reactivos, más la complejidad inherente a las matemáticas y la poca atención para las ciencias naturales, no es ilógico suponer que los resultados de los docentes no serán alentadores.

Precisamente por ello se recomienda la aplicación de la prueba, entre otras acciones de políticas educativas que se podrían derivar en el marco de estas evaluaciones internacionales. Mencionadas brevemente, podrían ser la incorporación de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias en el examen de CENEVAL para el ingreso a las escuelas normales, incluyendo el examen de egreso de las carreras de pedagogía y ciencias de la educación. Asimismo, para la asignación de estímulos como Carrera Magisterial, aunque esto sería una acción parcial, ya que ésta necesita una reconceptualización. Sin duda, las políticas educativas del país, donde se inserta la evaluación de las competencias de los docentes de educación básica puede cambiar para atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes, como lo propone el proyecto de la OCDE, donde han participado veinticinco países (OCDE, 2006).

Con mayor o menor certeza, según se juzguen los datos anteriores, en tanto se adopte un sistema de evaluación del desempeño docente, el hecho es que se necesita un mayor desarrollo de competencias en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Primero como profesionistas y, en un segundo término, para ejercer la práctica docente de manera más eficaz.

En relación con el primer planteamiento, se infiere la necesidad de mejorar el desempeño de los profesores a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba, tales como:

- En el área de lectura el promedio de la OCDE es de 500 puntos y México obtuvo una media de 422 en 2000 y de 400 en 2003. Es decir, disminuyó su media. Lo que sin duda es un indicador para valorar las políticas educativas instrumentadas. Los porcentajes de malos lectores, los ubicados en el nivel uno o por debajo, fueron de 44.2% en 2000 y de 52% en 2003. Esto es, aumentó el porcentaje de malos lectores.
- En este marco, el estado de Veracruz alcanzó una media de 365 en 2003, mientras que Colima ocupó el primer lugar y obtuvo una media de 461. Veracruz se ubica por debajo de la media nacional que fue de 400 puntos en 2003 y por debajo de la media de la OCDE, que es de 500 puntos.

C. Propósitos de aplicar la prueba del PISA a docentes

Aplicar el PISA a los docentes de educación básica tendría diferentes propósitos en función de las instancias. De manera general permitiría conocer:

- Los resultados en lectura, matemáticas y ciencias que obtienen los maestros de educación básica en la prueba del PISA.
- Las competencias de los docentes según la institución de procedencia, el nivel educativo, el de Carrera Magisterial, los años de servicio, entre otras variables.
- Las correlaciones entre estudiantes y docentes por entidad federativa y de acuerdo con las variables del contexto, entre otras.

En la década de los noventa, aunados a los procesos de reformas educativas, en los países latinoamericanos se desarrollaron variadas políticas de evaluación. Una revisión de las características de estos sistemas permite responder tres preguntas clave: ¿para qué se evalúa?, ¿qué se evalúa? y ¿qué uso se hace de la información? Respecto a la primera se identifica una multiplicidad de propósitos. En la segunda, hay cuatro campos prioritarios: los logros de los estudiantes, el rendimiento de las instituciones, el desempeño profesional de los docentes y el impacto de las políticas educativas. Y sobre la tercera, se puede utilizar de diferentes maneras, las cuales dependen de los actores, por ejemplo: no hacer ningún uso, difundir los resultados, devolverlos confidencialmente, utilizarlos para proporcionar orientación pedagógica a las instituciones y los profesores (Tiana; 2003).

Así, la aplicación de la prueba del PISA coadyuvaría a los docentes de educación básica a un conocimiento integral de su desempeño profesional en concordancia con el INEE, para quien las evaluaciones educativas deben servir para tener juicios objetivos y confiables sobre la situación del sistema educativo nacional, los cuales reconozcan los problemas y eviten interpretaciones simplistas.

D. Y sin embargo, sigue la enseñanza memorística

Sin duda, no se trata solamente de contar con un docente que tenga dominio de la lectura o que obtenga buenos resultados en la prueba, ya que su labor requiere de competencias en el ámbito didáctico. En este sentido, el texto *PISA para docentes; la evaluación como una oportunidad*

de aprendizaje, ante la pregunta ¿por qué se han obtenido esos resultados?, señala:

Los resultados se explican, en parte, porque muchos estudiantes están en condiciones menos favorables para el aprendizaje en comparación con los de otros países de la OCDE, tanto en el hogar como en la escuela; sin embargo, también los mexicanos de hogares acomodados y escuelas bien dotadas obtienen, en promedio, resultados inferiores a los de la mayoría de los jóvenes de los países avanzados.

Esto lleva a identificar otro elemento que contribuye a explicar los resultados de nuestros estudiantes: *El enfoque memorístico que prevalece, en muchos casos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas* (pp. 8-9).

El documento busca dar a conocer lo que evalúa la prueba, concretamente las unidades de reactivos, así como el análisis pedagógico de tres ejemplos, a fin de que el docente *se dé cuenta* de que los procesos cognitivos que deben utilizar los estudiantes se refieren a habilidades intelectuales superiores y no a la memorización.

El tratamiento de este tema no es nuevo. Diversas han sido las políticas y los programas educativos, el más reciente es el *Programa Nacional de Lectura* instrumentado por la SEP;² sin embargo, ahí están los resultados: la enseñanza memorística prevalece. En materia de formación docente, en términos de sus distintas variantes (inicial, capacitación, superación o actualización) se ha pasado por diversas etapas:

1. *La tecnología educativa*. Caracterizada por la necesidad de conocer técnicas didácticas que permitirían que el docente asumiera otro rol. Actualmente el uso de estas técnicas se ha mal interpretado a tal grado que los estudiantes realizan exposiciones por equipos sin ninguna aportación del profesor.
2. *La piagetiana*. Los contenidos de formación docente para abandonar la enseñanza memorística se basaban en la enseñanza de los estadios del desarrollo de Piaget, en el conocimiento de sus aportaciones para el desarrollo de la inteligencia, los principios de asimilación y acomodación, entre otros; con lo que el maestro debería identificar la necesidad de asumir otro rol.
3. *La constructivista*. Consiste en dar a conocer los planteamientos de una serie de autores como Bruner, Ausubel, Vigotsky y Coll sobre el

² Se puede consultar en <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>

aprendizaje, el rol del estudiante y del docente para, a partir de allí, modificar el acto educativo.

Además de estas tres aportaciones en el terreno de la formación docente es oportuno mencionar ejes susceptibles de ser incorporados, los cuales podrían coadyuvar a erradicar las prácticas memorísticas de la enseñanza en la educación básica:

- *El análisis de la práctica docente.* Concibe la docencia como un conjunto de interrelaciones, posibilita su análisis desde las dimensiones personal, institucional, interpersonal, social didáctica y valoral, unidas por una relación pedagógica. Las dinámicas de cada dimensión permiten experimentar un proceso de reflexión y análisis del deber ser para situar al docente en la identificación de lo real de su práctica. Y quizá lo más importante, seleccionar lo que se quiere transformar (Fierro et ál., 1996).
- *El paradigma de la enseñanza.* Considerada como un proceso separado del aprendizaje, con sus propias especificidades, la formación docente y los modelos educativos la centran en el estudiante, no en el docente, lo que elimina la posibilidad de que sea memorística.
- *La concepción de los contenidos.* El planteamiento de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales conducen al docente a abandonar la concepción de un contenido basado en la repetición de hechos y conceptos.
- *El diseño de los objetivos formativos.* El proceso de planeación facilita el diseño de objetivos o propósitos según la asignatura, el plan de estudios, entre otras variables. Para ello, se establece la necesidad de diferenciar entre información y formación. La primera supone el logro de objetivos en los niveles de profundidad de conocimiento, comprensión y aplicación. La segunda remite a concebir a la formación en lo intelectual, humano, social y profesional (Zarzar, 2000).

Los ejes apuntan hacia aspectos por considerar en la formación y actualización docente; sólo abordan lo referente al proceso de planeación del acto educativo, dejando para otra oportunidad los demás momentos de la didáctica, la ejecución y la evaluación. Sería en el apartado de la ejecución donde se abordaría lo referente a las estrategias de aprendizaje, centradas en el estudiante, más que en la enseñanza.

Por supuesto, los anteriores no son los únicos ejes por considerar en la incansable búsqueda de cómo superar la enseñanza tradicional, otros se ubicarían en los ámbitos filosófico, epistemológico, conceptual, institucional y curricular.

2. La función Pedagógica a través del texto *PISA para docentes*. *La evaluación como oportunidad de aprendizaje*

Este apartado hace referencia a los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones de 2000 y 2003, con el fin de estimular la mejora del nivel educativo de los estudiantes, subrayando la importancia de que los docentes abandonen la enseñanza memorística y adopten enfoques pedagógicos centrados en el desarrollo de habilidades intelectuales superiores.

A. Liderazgo académico

El supervisor escolar tiene la oportunidad de volver realidad su liderazgo académico a través de acciones concretas, una es el análisis y comprensión del texto de referencia para poder llevar a cabo actividades con los directores a su cargo. Lo que aquí propongo comienza con el supervisor, pues se ha demostrado que por medio del cambio de sus funciones, más enfocadas en lo pedagógico que en lo administrativo, se ha avanzado hacia la calidad u obtenido mejores resultados en algunos estados de la República.

La misma propuesta debe instrumentar el director y sus docentes en las escuelas de educación básica, incluso de educación media superior. Y no hay razón para que no se aplique en las escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional y en otras instituciones formadoras de docentes.

No se trata de impartir un curso, sino de realizar reuniones de trabajo colegiado. En algunos estados se ha instrumentado el esquema de capacitación en cascada, el cual ya todos sabemos cómo termina, basado en la lectura del texto con el fin de “comprender” su contenido, como paso previo a la deducción de su aplicación o para la transformación de la práctica docente.

B. Propuesta de trabajo colegiado

El supervisor plantea al grupo las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las evaluaciones que se aplican a los estudiantes de primaria y secundaria?
- ¿Cuáles fueron los resultados alcanzados por los estudiantes en las evaluaciones internacionales de 2000 y 2003?
- Cuando los resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes son bajos, ¿cuáles son las principales causas?

Anota las respuestas y las deja en un lugar visible. Posteriormente, realiza las siguientes actividades, previamente planeadas, lo que supone la definición de tiempos, preparación del material, entre otros aspectos:

1. Prepara las copias de las unidades de reactivos, unidad IV del área de lectura.
2. Aplica las unidades de reactivos a los directores de las escuelas a su cargo. Indica que es individual y el tiempo para contestarlas, de acuerdo con la página 27 del texto.
3. Procede a calificar mientras los directores revisan el documento del INEE, “Los resultados de las pruebas PISA: elementos para su interpretación”. Éste debe permitir el llenado del cuadro 3:

Resultados del PISA en lectura en el año 2000					
Lugar	País/Procesos	Media	Porcentajes		
			Malos lectores	Regulares lectores	Buenos lectores
			Nivel 1 ó menos	Niveles 2 y 3	Niveles 4 y 5
1					
	Localización				
	Interpretación				
	Reflexión				
16					
	Localización				
	Interpretación				
	Reflexión				
34					
	Localización				
	Interpretación				
	Reflexión				

Cuadro 3

4. Califica usando la información del capítulo II del texto. Llena el cuadro 4 para toda el área de lectura:
La primera unidad de reactivos tiene cinco, de los cuales solamente uno de ellos vale 2 puntos. Así que el máximo de puntos que podría obtener un docente que contesta todo bien es de 6.

Porcentajes de docentes según los aciertos				
Núm. de aciertos	Núm. de docentes	%	Nivel	%
6	10	31.25	Buenos	49.50
5	6	18.25	Regulares	
4				
3				
2			Malos	
1				
0				
Total				

Cuadro 4

Se obtienen conclusiones como en el ejemplo del cuadro. “Casi la mitad del grupo de los docentes tiene un nivel de lectura que los puede considerar como buenos lectores. La otra mitad se reparte entre...”.

5. Anota un número progresivo a las unidades de reactivos de cada participante. Llena el cuadro 5:

Resultados de la unidad: <i>Lago Chad</i>					
Participantes	Reactivos				
	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
Total de aciertos		10			
Porcentaje de aciertos		31.25			

Cuadro 5

6. Anota en cada uno de los reactivos si la respuesta fue acertada o errónea por cada participante. Al final de las columnas se apuntan los totales de aciertos y se saca el porcentaje que representa del número de participantes. Por ejemplo, si son 32 directores y 10 respondieron bien, el porcentaje es 31.25.

7. Realizan comentarios de la información obtenida en la actividad tres.
8. Se forman equipos de directores, de preferencia once, que son el número de unidades de reactivos del área de lectura.
9. Se lleva a cabo un vaciado con la información del capítulo II, para saber la posición de cada uno de los reactivos contestados por el grupo de directores, en función de la media de la OCDE y de México.

Número de reactivos por arriba o debajo de la media del país						
Unidad	Reactivos	Porcentajes			Posición del grupo con respecto a la media del país	
		OCDE	México	Grupo de directores	Abajo	Arriba
1	1					
	2	44.1	33.4	31.25	x	
	3					
	4					
	5					
2 (etc.)	1 (etc.)					

Cuadro 6

10. El supervisor procede a preguntar al grupo: ¿cuántos reactivos respondidos están por arriba de la media del país?, ¿cuántos por debajo de la media del país?
11. Invita al grupo a leer del capítulo III, “El análisis pedagógico del reactivo de lectura” (pp. 151-161).
12. Para profundizar en el análisis de los resultados alcanzados por el grupo, el supervisor propone a los directores que identifiquen el nivel de competencia o desempeño en lectura al que pertenecen los reactivos en los cuales el porcentaje estuvo por arriba de la media del país. Ver páginas 28, 29, 42 y 43 del texto.
13. Sugiere reflexionar si se puede afirmar lo siguiente: cuando los reactivos son del nivel más bajo, el uno, que se refiere a ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano es cuando se obtienen los porcentajes

- más altos en el grupo de directores. Conforme es más alto el nivel de complejidad del reactivo —el nivel cinco— el porcentaje obtenido es más bajo.
14. Deriva una conclusión del grupo, a partir de los resultados de los directores, en torno a la clasificación de malos, regulares y buenos lectores.
 15. Revisa las preguntas previas. Se analiza si está entre las causas de los bajos resultados de los estudiantes la falta de competencias similares por los docentes.
 16. Procede a leer el capítulo I del texto, solamente la parte correspondiente a lectura, la cual presenta información general sobre el PISA.
 17. Invita a leer la presentación-prólogo del texto y a comentar la pregunta: ¿Qué explica los bajos resultados de los estudiantes en la prueba PISA, y qué los resultados de los directores?
 18. Solicita al grupo numerar las actividades de lectura que se realizan en los salones de clases. Identificar cuáles contribuyen a la enseñanza memorística o tradicional. Diseñar actividades de lectura que coadyuven a la formación de competencias o habilidades intelectuales superiores.
 19. Quizás el grupo señale el desconocimiento del tema. Por lo que conviene proceder a investigar.

Al seguir esta propuesta para el análisis del texto se espera que los supervisores, docentes y demás actores de la educación conozcan los resultados de la evaluación del PISA, las características de la prueba, los resultados que obtienen los docentes, quizá en la mayoría de los casos similares a los de los estudiantes y, sobre todo, que se constituya en el inicio de una serie de reuniones de trabajo colegiado, a fin de transformar la práctica docente y obtener mejores resultados en la prueba PISA de 2009, cuyo énfasis estará nuevamente en el área de lectura.

C. Colofón

También se puede seguir la misma secuencia para las áreas de matemáticas y de ciencias. Hacerlo de las tres áreas de manera simultánea supone mayor tiempo y es necesario que se planee adecuadamente por parte del supervisor.

No es una guía para su aplicación, es una propuesta abierta, flexible, en tanto que el supervisor debe planearla y adecuarla a las características de su grupo de directores, preparar sus cuadros para el vaciado de la información y contar con el texto para cada uno de los participantes.

Finalmente, si no se ha tenido acceso al documento, si se estima que aún no se ha comprendido su contenido, el supervisor o el director puede seguir la propuesta a manera de autoaplicación, sin duda le ayudará a una mayor comprensión y dominio de su contenido. La idea es dar un paso en el ejercicio del liderazgo académico entre sus docentes y, más que eso, que el supervisor y el director fortalezcan su función pedagógica.

Referencias

- Fierro, C. et ál. (1999). *Transformando la práctica docente*. México, Paidós.
- INEE (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje* (En línea). Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos-pdf/Publicaciones/otras_Publicaciones/pisa_para_docentes.pdf
- OCDE (2006). "Atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes". En *Educación 2001 132*. Mayo. México, pp. 18-25.
- Sammons, Pam, et ál. (1998). *Características claves de las escuelas efectivas*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, SEP.
- Tiana Ferrer, A. (2003). "¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación?", en *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Emilio Tenti y Juan C. Tedesco (coords.) Buenos Aires, IPE/UNESCO.
- Zarzar Charur, Carlos (2000). *Habilidades básicas para la docencia*. México, Patria.

Javier Tolentino García



Es Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, egresado de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana, México DF; candidato a Doctor en Tecnología Educativa por la Universidad de Las Islas Baleares, España. Ha trabajado como docente en diversas instituciones públicas y privadas, desde primaria hasta posgrado. Ha ocupado distintos cargos directivos, realizado investigación educativa y publicado numerosos artículos en periódicos, revistas y memorias de congresos nacionales e internacionales, donde también ha participado como ponente. Actualmente es Jefe del Departamento de Centros de Investigación en El Colegio de Veracruz.

DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ¿DESAFÍO O PROCESO EN CONSTRUCCIÓN?

Esperanza Aurora Hakim Vista

Las escuelas son verdaderas maravillas creadas por el hombre y, aunque nos lamentemos por lo que no hacen, ya han hecho cosas jamás soñadas un par de siglos atrás.

David Perkins

Introducción

Los diversos actores que somos corresponsables del éxito o fracaso de la educación de niños, jóvenes y adultos mexicanos estamos conscientes de los deficientes resultados que hemos obtenido en los diferentes niveles y modalidades de la educación básica en cuanto a los indicadores de calidad, cobertura, eficiencia terminal y equidad. De ahí que continúe la urgente necesidad que tiene el Estado, de establecer políticas públicas o estrategias de acción que den solución a este problema de la educación.

Como es sabido, en México a partir de 1992 se reactivó la federalización en todos los ámbitos públicos del país; respecto al educativo, éste se vio reinventado a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Desde ese mismo año se ha buscado la descentralización del sistema educativo, misma que ha pretendido ampliar los márgenes

de autonomía y autogobierno de los estados para ser gestores de las acciones que les permitan arribar a la tan anhelada calidad educativa; al igual que promover una mejor vinculación y articulación, tanto de los tres niveles de educación básica, como con las instituciones de educación superior y el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), el cual será el tema principal de mi ensayo, porque como profesora frente a grupo durante veinte años y como participante y coordinadora —en el ámbito local, regional y estatal— de grupos de maestros, directivos, apoyos técnico-pedagógicos, equipos técnicos y coordinadores de los Centros Regionales de Actualización de Maestros (CRAM) en diversos cursos, talleres y seminarios, he aprendido que la carrera docente no termina con los estudios de formación inicial, sino que, como toda profesión, requiere aprendizaje permanente.

He de afirmar que creo en la escuela, en sus maestras y maestros. Creo en la escuela instaurada como un acto social, como acto de fe, conformada como una institución para llevarnos a todos los sujetos sociales sin distinción alguna, a transitar en ella para luchar por ser la mejor versión de sí mismos a partir del amor, trabajo arduo, profesionalismo, responsabilidad y ética que prevalece aún en miles de sus actores principales, pues no olvidemos que

La escuela no es un mundo separado de la sociedad [...] Es de la acción educativa conjunta [...] que se forman las conciencias, los valores, los proyectos de vida, las opciones ideológicas [...] [en donde] [...] su objetivo fundamental, que ninguna otra institución puede cumplir, es la de dar acceso al conocimiento sistemático y universal (Namo de Mello, Guiomar, 1991: 28).

El PRONAP como política pública educativa para la formación permanente de maestros en servicio

El derecho de aprender de todos los alumnos pasa, entre otras cosas, por el derecho y el deber de preparar profesores capacitados para hacerlo posible, así como también por la mentalidad y la cultura educativa necesaria e imprescindible para plantearse ese horizonte como algo digno de ser perseguido y además posible. ¡Casi nada!

Linda Darling-Hammond

En 1995 la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) convinieron el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros

de Educación Básica en Servicio, el cual fue avalado y reafirmado mediante acuerdos de extensión por cada uno de los gobiernos de los estados de la República. De esa manera, el PRONAP respondía a los términos de la Ley General de la Educación que señalan con claridad el papel normativo de la SEP y el rol operativo y coadyuvante de las autoridades educativas estatales en las importantes tareas de formar y actualizar a los maestros en servicio.

Este nuevo esfuerzo actualizador se estableció sobre un principio de flexibilidad que posibilitara la incorporación real de los maestros al estudio, con propósitos que pretendían que los profesores de educación básica en servicio logran: el dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas; la comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio; el dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos; el conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente, así como el análisis de las relaciones que se generan en las instituciones escolares y los actores escolares; entre otros.

De ahí que el PRONAP conciba a la actualización como una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros, a través de la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la educación preescolar, primaria y secundaria, además de propiciar el desarrollo de las capacidades didácticas y la creatividad de los docentes en servicio, y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje, mediante el análisis crítico de su práctica.

Este programa nacional está conformado por distintos componentes organizadores, académicos, de infraestructura y de financiamiento. En un principio se integró a nivel central, dependía reglamentariamente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNYDACT),¹ y propiciaba que en cada entidad federativa se creara o fortaleciera una instancia estatal responsable del desarrollo y la operación de sus políticas, lineamientos y estrategias de actualización.

¹ Hasta 2004 llamada Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros de Educación Básica en Servicio (CGAYCMS). Actualmente Dirección General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio (DGFCMS) de la SEP.

Las modalidades de estudio diseñadas por el PRONAP están orientadas a distintas ofertas académicas: Cursos y Exámenes Nacionales de Actualización de Maestros en Servicio (ENAMS) y Talleres Generales de Actualización (TGA) propuestos centralmente por la SEP, destinados a cubrir grandes vacíos generalizados en los maestros, entre los que se encuentran: la desvinculación entre la formación inicial que reciben y las necesidades de enseñanza a las que se enfrentan en la práctica cotidiana, la desatención histórica en que habían estado los procesos sistemáticos de actualización y la lentitud con que los cambios propuestos en planes, programas y materiales educativos se incorporan a la docencia.

Otras modalidades de estudio son los *Cursos Estatales de Actualización* (CEA) y *Cursos Generales de Actualización* (CGA), elaborados por los equipos técnicos de las entidades federativas (pero sólo pueden ser considerados como tales los autorizados y validados por la SEP). Los propósitos fundamentales de ellos están encaminados a cubrir necesidades regionales y locales de capacitación y actualización docente, siempre y cuando no estén contempladas en las ofertas de carácter nacional.

Además, los *Centros de Maestros*,² espacios destinados a la actualización, que tienen biblioteca, videoteca y audioteca con materiales seleccionados especialmente para los maestros; aulas para el trabajo individual o en grupo, computadoras —enlazados a la *Red Edusat*— y a partir de finales del año 2004, cuentan con servicio de internet y con los dispositivos del *Programa Enciclomedia*. De igual forma ofrecen servicios de consulta y asesoría individual, así como a colectivos docentes para la construcción y desarrollo de sus Trayectos Formativos, procesos que resultan básicos e indispensables para que el profesorado lleve a cabo con éxito sus cursos y talleres, y encuentren entornos que le permitan desplegar nuevas competencias e innovar sus prácticas cotidianas al transformar sus formas de enseñar y aprender de los alumnos.

² En Veracruz se denominaron Centros Regionales de Actualización de Maestros (CRAM), para que fungieran como instancias de enlace entre la Coordinación Estatal de Actualización (ahora conocida como Coordinación Estatal de Actualización Magisterial-CEAM), con jefaturas de sector, supervisiones escolares y equipos técnicos regionales responsables de los cursos y talleres por desarrollar, ya que a cada uno de los catorce CRAM (autorizados inicialmente por la SEP en 1996) le correspondía una atención promedio de 3,000 a 9,000 profesores de educación básica. A la fecha existen 26 CRAM, 22 completos y 4 reducidos (aquellos que sólo realizan actividades de inscripción de los docentes que participan en el PRONAP y Carrera Magisterial).

Complementariamente, la *Biblioteca para la Actualización del Maestro* tiene como principal finalidad fomentar en los profesores en servicio la lectura de textos relacionados con su labor, así como libros que enriquezcan su cultura general.

Retomando las conclusiones presentadas en marzo del año en curso por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), posterior al *Estudio Censal de los Centros de Maestros* (2007: 183-184) realizado por esta agencia internacional, estamos en condiciones de saber, para hacer y mejorar, es decir, hemos logrado: espacios de formación propicios para la interacción entre pares; una plataforma nacional permanente con recursos que permiten la transformación en centros de autoformación; vinculación y firmas de convenios principalmente con ONG, UPN, UPV y con las escuelas normales, por ejemplo.

Asimismo, dicho organismo expone algunas recomendaciones que posibilitan reactivar estos espacios académicos, tales como: recuperar el centro de maestros como ámbito interactivo para la formación con estrategias de trabajo autónomo para el docente y de acompañamiento, así como el trabajo colectivo entre pares; consolidar la vinculación con otras instituciones formadoras de docentes con acuerdos colaborativos y una agenda de formación planeada, operada y evaluada conjuntamente; fortalecer los consejos directivos; mejorar la infraestructura, espacios, mobiliario y equipamiento; favorecer el acceso a los servicios de *Red Escolar*, *Enciclomedia* y *Red Edusat*; mejorar la situación de permanencia de los coordinadores de centros de maestros en los estados; evaluar los convenios de 1995 y las Reglas de Operación; regular los periodos y procesos de permanencia de los equipos técnicos estatales; favorecer el acercamiento de los Centros de Maestros a la escuela, y viceversa; y, convertir a estos centros en espacios de autoformación y acompañamiento académico.

Breve mirada a la formación del profesorado en México y América Latina

La formación docente tiene el honor de ser simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación.

Michael Fullan

La formación permanente de los docentes se ha constituido en uno de los desafíos a lo largo del siglo xx en México y en el signo de los

tiempos actuales, posmodernos, enmarcados en un mundo globalizado, caracterizado por el hiperactivo crecimiento de las tecnologías de la comunicación y la información. Muchas de las políticas educativas desplegadas en épocas, momentos y espacios diferentes continúan apareciendo en el presente como metas por alcanzar, retos por enfrentar y políticas públicas por desarrollar que pudiesen servir para reactivar las transformaciones, aún pendientes, y así reinventar los sistemas y servicios educativos.

Desde las tres últimas décadas y en los escenarios de hoy, la actualización permanente de los docentes ha representado en los países de América Latina un problema de política pública educativa, recordemos lo expuesto por Marcela Gajardo (1999), quien ha observado, entre otros muchos aspectos, que persiste

la escasa garantía en el desarrollo educativo de calidad con equidad, haciéndose patentes las diferencias entre el diseño y elaboración de las reformas y la funcionalidad de éstas en la práctica, lo cual dificulta los procesos de transformación educativa, [así como] el excesivo centralismo y escasa autonomía a nivel de las escuelas, lo que incide en un bajo rendimiento interno, desmotivación de los maestros y escasa participación de comunidades y familias en la gestión del proceso educativo (p. 17).

Lo anterior manifiesta problemas que exigen solución, como lo son el deterioro en las condiciones de trabajo del magisterio, el desprestigio de su profesión, los bajos resultados en los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes, la escasa capacidad de gestión de directores de las escuelas, la falta de formación de los docentes en el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, y el exceso de burocracia en el sistema educativo; por eso se hace necesario establecer políticas que viabilicen la equidad en el acceso y atención educativa de los estudiantes que dibujan el contexto nacional, así como de una oferta de formación continua y pertinente dirigida a los docentes sin importar su ubicación geográfica, por ejemplo: la dispersión de la población en Veracruz sigue siendo el gran reto para alcanzar la calidad educativa.

Al respecto, organismos internacionales hacen patente algunas recomendaciones a los países de América Latina, a saber la CEPAL/UNESCO manifiesta fortalecer la profesionalización y protagonismo de los educadores; revalorar la función social de los maestros, e incorporar el conocimiento a la competitividad, donde la ciencia y la tecnología coexistan. En este mismo orden de ideas, el Banco Mundial sugiere

preparar profesores más calificados, motivados y abiertos a las corrientes de educación contemporánea. Por su parte, el Banco Internacional de Desarrollo manifiesta poner énfasis en el rendimiento de los maestros y su responsabilidad por los resultados; y fortalecer una gestión descentralizadora, al favorecer una mayor autonomía de las escuelas para que funcionen como una comunidad escolar y de aprendizaje, capaz de construir y desarrollar proyectos de mejoramiento institucional.

El PRONAP en el presente

Como cualquier cultura, la cultura de la enseñanza y del aprendizaje es una construcción compleja, hecha con interés, criterio y conocimiento.

David Perkins

El PRONAP ha sido implementado como coadyuvante para potenciar conocimientos, habilidades, actitudes, valores y desempeños de los enseñantes, directores, apoyos técnico-pedagógicos y directivos de los diferentes niveles y modalidades de la educación básica, no obstante, el logro de las metas se ha visto obstaculizado debido a limitaciones existentes desde su implantación; lo cual se asienta en el diagnóstico nacional de los servicios de formación continua de la educación básica, media superior y superior durante 2003 y 2004, que llevaron a cabo la Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP, en vinculación con la Coordinación General del PRONAP, las autoridades educativas y los protagonistas de los sistemas de educación estatales, involucrados que reconocieron la urgente necesidad de construir e instrumentar estrategias para mejorar tal situación.

De ello surge la primera *Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica*, que se destaca como una política pública orientada a definir la “mejor decisión y acción de un problema público y de gobierno” (Fernando Bazúa y Giovanna Valenti, 1995: 64), como lo es la instauración de Sistemas Estatales de Educación, los cuales en muchas de las entidades federativas no existen, a pesar de haber sido uno de los propósitos del ANMEB-1992. Cabe destacar que el establecimiento de dichos sistemas se hace imprescindible para favorecer la actuación sistémica de cada una de las áreas corresponsables de la formación continua, lo que además de permitir procesos democráticos, transparentes y de rendición de

cuentas, reforzará la unión de voluntades para elevar la calidad de la educación en el país. De ahí que una de las Líneas Generales de Acción que conforman dicha política nacional sea la de “Fortalecer la organización y el funcionamiento del sistema, por medio de la reestructuración y articulación de las instituciones e instancias que ofrecen los servicios, así como el impulso a procesos de gestión efectiva” (SEP, 2004: 36).

En este tenor, la CEPAL ha expresado en el documento *Transformación productiva con equidad*, así como en *Educación y conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad*, que el

Sistema de Formación de Recursos Humanos responde a su lugar estructural en la sociedad contemporánea, tanto en su papel de sector de inversión en capital humano como en su papel de generador de conocimiento científico-técnico indispensable para que la operación de los procesos socioeconómicos sea compatible con los imperativos del desarrollo en el largo plazo (Bazúa y Valenti, 1995: 80).

Como sabemos, el PRONAP retoma y reconstruye las experiencias del Programa Emergente de Actualización Magisterial (PEAM) y del Programa de Actualización Magisterial (PAM), para establecer una política integral para la formación permanente de los maestros de educación básica en servicio que, a partir de su aparición y a lo largo de la última década ha impactado de manera significativa la cultura magisterial de la actualización.

Sin embargo, todavía hay problemas por resolver como lo son: revertir el desprestigio de algunas actividades de actualización por su baja calidad; diversificar sus ofertas, atendiendo no tan sólo a todos los niveles y las distintas modalidades educativas, sino a la variedad de desempeños labores y contextos de los maestros de educación básica; generar estrategias operativas pertinentes que garanticen la formación permanente de los maestros como un espacio de reciclaje en su vida profesional; reconocer la diversidad del magisterio en servicio para brindar una oferta pertinente y más equitativa, al surgir de las necesidades de los actores directos de la tarea de educar y, por ende, acorde con sus características como profesionales y sujetos.

Igualmente es impostergable fortalecer a la CEAM, a los equipos técnicos de las áreas educativas estatales, así como los CRAM con personal altamente calificado y comprometido para dicha labor. Asimismo, aprovechar de manera efectiva la potencialidad y experiencia de las Instituciones de Educación Superiores: Escuelas Normales, las

Universidades Pedagógicas Veracruzana y la Nacional. Ello permitirá lograr mejores resultados al instaurar y operar con calidad el Sistema Integral de Formación y Desarrollo Profesional del Magisterio Veracruzano, al articular a los tres tipos de educación existentes: básica, media superior y superior.

Durante once años de paradojas y contrasentidos contruidos en el transcurrir del PRONAP, muchas son las enseñanzas valiosas que nos permitieron mejorar los procesos en él vividos, si bien este noble y ambicioso programa es un proceso en construcción, continúa reinventándose por todos los agentes educativos inmersos y corresponsables de los Sistemas Educativos Nacional y Estatales.

Los estudiosos de la educación coinciden en que el desarrollo profesional de los maestros es un desafío y un proceso en construcción en el que urge involucrar a los directamente interesados, pero también es necesario hacer partícipes al resto de los relacionados con la práctica docente. Estamos hablando de que todos deben estar conscientes de la situación por la que atraviesa la educación en México, y que se necesitan cambios urgentes para el desarrollo de competencias profesionales como investigadores y facilitadores de saberes.

En nuestro país existen graves problemas por resolver, como los bajos niveles de aprendizaje en alumnos de educación básica, la deserción, la reprobación, la baja eficiencia terminal, el respeto a la diversidad; por lo que se requiere una reinención de la cultura docente y de los Sistemas Educativos Nacional y Estatales.

Al respecto, la formación continua será determinante; coadyuvará al crecimiento profesional de los profesores, directivos y personal de apoyo técnico; fortalecerá la coordinación de políticas entre las autoridades estatales y federales en el marco del Sistema Nacional de Formación Continua, y sistematizará esfuerzos y acciones. Ello implica transformar las condiciones en que se han desarrollado las acciones de actualización, capacitación y superación profesional. Los cambios delimitados por estrategias bien definidas tendrán que ser las constantes para el mejoramiento de la educación.

Referencias

- Bazúa, Fernando y Valenti, Giovanna (1995). "Política pública y desarrollo", en Carlos E. Maseé Narváez *Políticas públicas y desarrollo municipal*. México, El Colegio Mexiquense/UAEM.

- CEPAL-UNESCO (2004). *Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe*. [Síntesis]. San Juan, Puerto Rico.
- Darling-Hamond, Linda (2002). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. México, SEP/ Ariel, p. 32.
- Gajardo, Marcela (2005). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Documento de trabajo núm. 15. Chile, PREAL.
- Latapí Sarre, Pablo (1998). “Un siglo de educación en México: una sistematización”, en *Un siglo de educación nacional I*. México, FCE.
- Michael Fullan y Hargreaves, Andy (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón-Sevilla, Kikiriki Cooperación Educativa / Ontario Public School Teachers Federation.
- Namo de Mello, Guiomar (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca del Normalista. México, SEP, p. 28.
- OEI (2007). *Evaluación Externa del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2006*.
- Perkins, David (2000). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP / Gedisa, México, pp. 15-30.
- SEC (1995). *Boletín del CETE-Veracruz II* [segunda época]. Xalapa.
- SEP (1995). *Bases para el desarrollo del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. México.
- SEP (2004). *Política Nacional para la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica*. Documento Rector. México.
- SEP (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base. Cuadernos de discusión, núm. 1. México.
- SEV (2005). *Programa Sectorial de Educación y Cultura 2005-2010*. Xalapa.



Esperanza Aurora Hakim Vista

Es profesora de Educación Primaria, titulada por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Licenciada en Educación Primaria y egresada de la Maestría en Educación Básica, de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Especialista en Política y Gestión Educativa por la Facultad de Ciencias Sociales-FLACSO, sede México. Candidata a Doctora por la Universidad de Antropología de Granada, España, en vinculación con la Universidad

Veracruzana, del Doctorado Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales. También es integrante de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). Ha sido ensayista, ponente y participante en diferentes congresos y seminarios estatales, nacionales e internacionales. Es autora de diversos ensayos, estudios, reseñas y artículos publicados en distintas revistas educativas. Actualmente se desempeña como coordinadora técnica de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

SOBRE LAS FUNCIONES SOCIALES Y TAREAS PENDIENTES DE LA EDUCACIÓN EN EL PRESENTE LATINOAMERICANO

Roberto A. Follari

La educación es un proceso fundamental en la constitución de lo social, de lo que sostiene la existencia de la sociedad como tal, mediante la producción de un espacio de significaciones compartidas.

Al mismo tiempo, es la actividad por la cual los bienes simbólicos son reproducidos y distribuidos, y resulta fundamental para el acervo que una sociedad pueda alcanzar, así como para la transmisión de clases y grupos sociales. Sobre este último aspecto, sin duda, la educación provee armas para la crítica de los sistemas sociales constituidos, a la vez que bases para su posible legitimación,¹ y da ocasión para lo que la sociología funcionalista denominó “movilidad social ascendente” de sujetos individuales, lo cual a menudo implica solapadamente una correlativa “movilidad descendente” para otros individuos en la misma estructura social.

En todo caso, el acceso diferenciado a las posibilidades educativas constituye un proceso de reproducción de las jerarquías y las desigualdades sociales establecidas,² las cuales dentro del capitalismo existente

¹ Esta función contradictoria de la educación en el campo de lo ideológico sigue una tendencia historicista, como la gramsciana, y deja de lado la versión unilateral de lo educativo como pura reproducción de la ideología dominante, según la corriente marxista de L. Althusser.

² Me refiero a la reproducción de sitios en la distribución socioeconómica de clases sociales, no a la de la ideología, respecto de la cual seguimos lo señalado en la nota anterior.

en los países latinoamericanos son enormes —las más elevadas del mundo, según se ha denunciado—.

Ofrecer educación con mayor igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso del sistema es ofrecer mejoramiento en la equidad dentro de la sociedad en su conjunto.

Me parece decisivo, sin embargo, sostener el compromiso de evitar una habitual fetichización* de lo educativo que lo ubica como una especie de “variable independiente” de la propensión a la igualdad social. Si se trata de mejoras dentro del capitalismo es notorio que éstas tienen límites estructurales fijados por la propiedad privada de los medios de producción y sus efectos de distribución inequitativa de los bienes y servicios; si de una sociedad poscapitalista, con un modelo socialista de nuevo cuño que apareciera, el sitio de la educación es codeterminante del de las demás funciones sociales y, a la vez, queda condicionado por ellas mismas y su combinación en el diseño de la sociedad como totalidad (o como estructura, si se cuestionara esa categoría).³

Advertidas estas limitaciones, procurando evitar una sobrevaloración de lo educativo, la importancia que este ámbito tiene para los sectores subordinados de nuestras sociedades latinoamericanas tampoco puede ser menospreciado. La imposibilidad de amplios sectores sociales de finalizar el ciclo primario de enseñanza; el cúmulo de analfabetismo que continúa existiendo en el subcontinente; las dificultades de acceso y permanencia en la enseñanza de nivel medio; y el ingreso restringido al superior⁴ configuran una pirámide educativa que tiende en gran medida a reproducir la desigualdad económica estructural. Los esfuerzos que se hagan para ensanchar las posibilidades de ingreso de otros sectores sociales a estos niveles del sistema implicarían un incremento importante en las posibilidades de acceso a bienes, tanto simbólicos como materiales.

De cualquier modo, es de destacar que hoy la educación pública está en peligro. La tendencia por parte de la Organización Mundial de Comercio a su transnacionalización mercantil, buscando legalizar la imposibilidad de que exista control por parte de los estados nacionales

*NB Fetichización aquí se usa en el sentido de apelar a la educación como un talismán o fetiche que puede resolverlo todo.

³ Por mi parte defenderé la categoría de “totalidad” que Lukács tipificara dentro del marxismo como exigencia epistémica de analizar lo social desde el punto de vista global; el auge de los movimientos sociales y la minisociología en los años noventa no debiera ocultar que lo micro y lo macrosocial se constituyen y determinan mutuamente.

⁴ Los niveles de Educación General Básica, Secundaria y Superior en Argentina corresponden a los niveles de Educación Básica, Media Superior y Superior en México, respectivamente.

a la oferta de cursos y de títulos;⁵ la pretensión creciente de privatizar los servicios estatales educativos a través de varios mecanismos (v. g., escuelas “voucher” o “charter”); las campañas de desprestigio hacia la educación financiada por el Estado, presentándola como “burocrática” o “centralista”, cuando no “homogeneizante”; la baja asignación presupuestaria por parte de diversas administraciones son sólo algunos de los indicios de esta tendencia. Y si bien hay actualmente diferentes gobiernos posliberales en Latinoamérica que rompen con esta línea (cabe recordar las misiones realizadas en Venezuela contra el analfabetismo y para la realización del bachillerato de adultos, además de la fundación de la Universidad Bolivariana en dicho país), persisten en ejercicio otros gobiernos que apoyan el mercado libre, a más de las tensiones internas de los que buscan una posición alternativa.

Se hace imprescindible el seguimiento de las políticas que se llevan a cabo desde organismos internacionales y las adoptadas en los diferentes países, su análisis y crítica, a fin de colaborar activamente en la lucha contra la privatización de los servicios educativos y la promoción de políticas incluyentes de los grupos considerados —por diversas razones— culturalmente “diferentes”.

Desde este punto de vista, resulta necesario también desmitificar el “arbitrario cultural” (Bourdieu, 1977) que recorre solapadamente cualquier elección curricular, con las exclusiones e inclusiones diferenciales que supone. Aun la más científica y metódica de las elecciones de contenidos de planes de estudio implica opciones valorativas —a las que la ciencia misma no es ajena, según muestran las epistemologías más actuales (Latour, Barnes)—.⁶ Por tanto, se debe sostener la apertura al caleidoscopio cultural latinoamericano, su pluralidad étnica e idiomática, género, hábitos y costumbres, a fin de dar cabida lo más abierta y equitativamente posible a las diversas manifestaciones de sectores sociales que se ven marginados o excluidos.

Asimismo, hoy resulta prioritario colaborar en la denuncia, análisis y búsqueda de soluciones y alternativas ante dos tendencias —en cierto sentido antitéticas— que atraviesan el espacio de la educación latinoamericana.

⁵ Sobre esta temática, en cuanto al caso mexicano, son muy elocuentes los trabajos realizados por el investigador Roberto Rodríguez.

⁶ Ver Woolgar, S. (1991).

La primera es la perspectiva de un sector crudamente tecnocrático, el cual tiende a auspiciar una educación abiertamente proempresarial y crecientemente instrumental. Sostienen una especie de pragmatismo radical “como había predicho la Escuela de Frankfurt” según el cual habría un modo ya superado de hacer ciencia y formación para la misma, al que habría que reemplazar por otro diferente y “actualizado”.⁷ Para esta posición, sostenida en una versión simplificada de la noción de “sociedad del conocimiento”, la ciencia estaría totalmente regulada por la aplicación y la teoría sería una especie de verbalismo molesto e inútil que debiera abandonarse. En su extremo, esta postura tiende a suprimir la existencia de la universidad y pretende que el conocimiento profesional se adquiriera directamente en las empresas, con el consiguiente beneficio económico y funcional para sus propietarios (y la exclusión del sentido crítico que —acerca de la organización social— la universidad posibilita).

La restante no es precisamente una “postura” o tendencia existente en el campo de quienes pueden tener incidencia sobre lo educativo, sino más bien una condición de los sistemas educativos como tales. Se produce por la gravedad de la situación social posterior al neoliberalismo en nuestros países. Los procesos marginadores de las políticas privatistas han provocado un sensible aumento de la pauperización y, por ello, la agudización de situaciones asociadas como violencia escolar —entre alumnos o hacia docentes y directivos—; embarazos precoces de niñas que luego llevan sus hijos a la escuela; circulación de alcohol y drogas, aun en la educación primaria o básica y más comúnmente en la media; falta de antecedentes de lectura que permitan interpretar lo que el docente intenta enseñar, entre otros muchos problemas.

Esta situación de verdadera *emergencia educativa* (aunque no es nueva, actualmente se ha profundizado, incluso por la mayor cobertura del sistema hacia el ingreso de sectores sociales antes excluidos) debe ser enfrentada enérgicamente, lo cual hasta ahora no han hecho la mayoría de los gobiernos de la región. Se requiere una reacción que permita que la escuela no se desentienda de sus funciones sociales de apoyo, pero que pueda mantener las específicamente educativas, sin resignar calladamente éstas por asumir las primeras. La necesidad de un rediseño de conjunto de la educación en nuestros países es lo que se deriva de lo anterior, a lo que deberían colaborar

⁷ Gibbons, M. (1997).

investigaciones y proyectos operativos en el campo educativo que se desarrollen al más corto plazo posible.

Algunas precisiones sobre el objeto de tratamiento de la investigación educativa actual

El sistema educativo con pretensión de universalidad es un fruto de la modernidad predominantemente burguesa. En los países latinoamericanos, en la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX puede hablarse de “sistemas educativos” en el sentido contemporáneo de esa categoría, aunque por cierto su cobertura era entonces muy elitista y selectiva.

Lo cierto es que la educación es una función propia de la modernidad, con el alcance que a los dispositivos de poder-saber en la modernidad les ha adjudicado Foucault.⁸ Espacio de disciplinamiento y regulación social, ligado a las necesidades que el sistema económico tiene de formación de fuerza de trabajo calificada y normativizada.

Al margen de que se comparta o no la interpretación foucaultiana, coincido con la idea de que la escuela es una institución de la modernidad, y que hoy también la modernidad ha mutado hacia modalidades renovadas de cultura, que se destacan por el peso de lo visual y mediático, la pérdida de la sistematicidad y del universo de valores unívoco y tradicional, y la falta de compromiso con lo que va más allá del presente.

Estos síntomas —que algunos llaman “posmodernos”, pero que no es necesario tildar de esa manera para que sean advertidos—, ponen a la escuela en tensión. Por una parte, debe competir con la televisión, en situación de desventaja desde el punto de vista tecnológico; por otra, su función histórica de constituyente de valores (en la que participa con otras instituciones, como la familia) se ve comprometida por la carencia de un universo axiológico socialmente compartido y aceptado.

Esta *renovación generalizada* que la escuela requiere frente a la nueva época (rescatar la lectura en tiempos de la imagen, sostener valores en tiempos que algunos llaman “posnormativos”) exige lucidez, investigación sistemática, y la audacia de enfrentar criterios que podían

⁸ Foucault no trabajó directamente el caso de la escuela pero sin duda se lo puede pensar analógicamente a los de la sexualidad, el hospital psiquiátrico o la cárcel. Ver por ej. *Vigilar y castigar*.

suponerse como ya seguros o inamovibles. Lo cierto es que si la educación sistemática no encuentra mecanismos para absorber críticamente las nuevas modalidades culturales en curso, tenderá a una creciente irrelevancia y desmotivación para quienes pasan por ella.

De manera no excluyente para que otros pudieran establecerse, algunos de los ejes de análisis e investigación que una agenda actualizada en el subcontinente debe sostener dada su importancia son:

- Trabajo docente: el maestro es un actor principal de la tarea educativa y en la medida en que esté poco valorado y mal remunerado, la educación en conjunto lo resiente.
- Estudiar las modalidades de inserción de los profesores en el sistema, las posibilidades de participación que tienen en las decisiones escolares o de gobierno educativo, la calidad relativa de los resultados de su actividad, sus modos de asociación y de sindicalización.
- Derecho a la educación: las posibilidades diferenciadas de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo (a las que ya hicimos referencia) resultan uno de los aspectos claves en cuanto a la desigualdad social existente en Latinoamérica. Los estudios detallados que puedan hacerse al respecto colaborarán a mostrar acabadamente ciertos mecanismos de diferenciación y exclusión social, a la vez que permitirán plantear técnicas y políticas alternativas que lleven a la posibilidad de atenuar o superar esa jerarquización.
- Democracia y participación social: se trata de especificar las relaciones del aparato educativo con la condición macrosocial de los sistemas políticos. Tanto lo que se realice dentro de las actividades educativas, en cuanto a democratización de las prácticas y de los mecanismos de decisión, como lo referente a la información y formación de quienes pasan por lo escolar en relación con el sistema político global y con las instituciones que lo configuran, forma parte de este punto decisivo, relativo a pensar lo escolar como espacio que contribuya a la configuración de ciudadanía y de conciencia social crítica.

En lo tocante al marco teórico para estos problemas, es de anotar que la educación es un *objeto real* de intervención, antes que un *objeto teórico*.⁹ Ello significa que puede y debe ser abordado desde

⁹ Bourdieu, P. et ál. (1975). *El oficio del sociólogo*.

posturas teóricas diferentes, tales como las de lo económico, lo social, lo cultural, lo psicológico, etc. Todas estas dimensiones de análisis resultan útiles para pensar lo educativo, que por sí mismo está configurado de una manera *multidisciplinar*, (y ello se refleja en la composición de los grupos de investigadores sobre educación en nuestros países). Lo anterior exige esfuerzos para establecer relaciones teóricas y metodológicas de los diferentes aportes disciplinarios hacia la apertura a nuevos horizontes de intelección, los cuales —considero—deberían ser *transdisciplinarios*. Es necesario profundizar en esa dirección, a menudo inexplorada, la que puede tener efectos cognitivos renovadores y para nada previsibles.

Referencias

- Bourdieu, P. et ál. (1975). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
 ——— et ál. (1977). *La reproducción*. Barcelona, Laia.
 Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires, Magisterio.
 ——— (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires, Lugar.
 Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.
 Gibbons, M. (org.). (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona, Pomares-Corredor.
 Woolgar, S. (1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona, Anthropos.



Roberto A. Follari

Nació en Argentina. Es Licenciado y Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Cuyo, Fac. Ciencias Políticas y Sociales). Ha sido asesor de la OEA, de UNICEF y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria; ganador del Premio Nacional sobre Derechos Humanos y Universidad, otorgado por el Servicio Universitario Mundial; director de la Maestría en

Docencia Universitaria de la Universidad de la Patagonia y miembro del Comité Académico de diversos posgrados y de las comisiones evaluadoras de CONICET.

Es autor de catorce libros publicados en varios países y de unos 150 artículos en revistas especializadas en Filosofía, Educación y Ciencias Sociales. Ha sido traducido al alemán, inglés y portugués. Su último libro, *Teorías Débiles*, fue editado por Homo Sapiens (Rosario, Argentina).

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO

Jacob Buganza

Dar símbolos a los hombres, ofrecerles paradigmas de acción y de sentido ético y metafísico; eso es lo que esperan de nosotros, los filósofos.

Mauricio Beuchot

1. Filosofía latinoamericana y originalidad

En años recientes, la filosofía mexicana, en boca de uno de sus principales representantes, ha acallado la cuestión (que se había vuelto clásica) de si la filosofía latinoamericana es infructuosa y peca de falta de originalidad.

Entre los filósofos preocupados por la cuestión de la originalidad de la filosofía latinoamericana, los más destacados han sido Augusto Salazar Bondy, peruano, y Leopoldo Zea, mexicano. Salazar Bondy en *¿Existe una filosofía en nuestra América?* había descartado que la filosofía latinoamericana tuviera originalidad dada la dependencia económica (que en cierto sentido implicaría la dependencia cultural) de los pueblos latinoamericanos hacia las grandes potencias económicas que, curiosamente, sí habían logrado la originalidad en el filosofar.¹ Incluso los Estados Unidos de América, cuando era una

¹ Yo sigo la interpretación de Cerutti (2000) sobre este tema. A la tesis de Salazar Bondy, Cerutti la denomina “antimodelo paradigmático del filosofar”, porque “impide filosofar y no es pertinente al proceso real del desarrollo histórico filosófico. Constituye un obstáculo para el ejercicio del filosofar” (pp. 79-104). El planteamiento de la polémica entre Salazar Bondy y Zea puede encontrarse de manera breve en Cerutti (2006).

nación joven en el siglo XIX, ya había generado un pensamiento propio: el pragmatismo.² En cambio, los latinoamericanos no habían logrado tener una filosofía propia, original, con características que la hicieran ser diferente a cualquier otra filosofía del mundo.

Leopoldo Zea parece responderle a Augusto Salazar Bondy en su célebre ensayo *La filosofía americana como filosofía sin más*, destacando que, con su planteamiento, la pregunta sobre sí misma era ya original y novedosa. Es una filosofía que, aparentemente, tiende a las justificaciones, y se inició, —según Zea— con la de la humanidad de los indígenas, y culminó en la polémica de Valladolid con el enfrentamiento intelectual entre Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda (1550-1551), con la victoria del primero (que sólo se dio en la discusión filosófica, pues en la práctica las teorías de Sepúlveda fueron las que se aplicaron).³

La cuestión de la originalidad comienza a diluirse si se consideran o atienden algunas de las propuestas filosóficas de los latinoamericanos. Entre ellas, hay una que destaca por lo reciente de su planteamiento y por la fecundidad de sus ideas. Ésta, novedosa y original, es la *hermenéutica analógica*⁴ que impulsa el doctor Mauricio Beuchot. En sí misma, la hermenéutica analógica es una filosofía con ciertas características que la diferencian respecto a otros planteamientos filosóficos, ya que implica una “mezcla” prudencial entre dos elementos: la hermenéutica, llamada por Vattimo la nueva *koiné* o lengua común de las humanidades;⁵ y la analogía, que ya la habían cultivado los pitagóricos en la antigua Grecia, y que trabajaron también Platón y Aristóteles hasta llegar a los medievales, quienes supieron ver su potencialidad explicativa. También en la filosofía contemporánea la

² Sobre esto coincido con la siguiente afirmación de Beuchot (2006): “A finales del siglo XIX se manifiesta un fenómeno curioso. Los Estados Unidos de América, que no se habían hecho problema de su humanismo ni de sus hombres, han actuado; y este actuar los llevó a la reflexión de sus intereses y su identidad. Ya, al menos, produjeron filosofía de su conciencia —el pragmatismo del *american way of life*—, con todos los defectos que se quiera, pero filosofía suya, al fin. No deja de ponernos a pensar esta observación de Zea”.

³ Dice Zea (2003) al respecto: “En la polémica de Las Casas con Sepúlveda se inicia esa extraña filosofía que en el siglo XX se preguntará si posee o no una filosofía” (p. 12).

⁴ Es novedosa en cuanto a la aplicación de sus planteamientos echan nuevas luces sobre los problemas de hoy en las diversas áreas de la filosofía, y original porque busca caminos alternos al equivocismo filosófico actual, además de que es origen de nuevos planteamientos en América Latina como la filosofía analógico-barroca de Samuel Arriarán.

⁵ Vattimo (1991) afirma: “si hubiera un idioma común dentro de la filosofía y de la cultura, éste habría de localizarse en la hermenéutica”, (p. 55).

ha trabajado, por ejemplo Charles Sanders Peirce, entre otros. De igual forma, se ven elementos novedosos en los planteamientos de la *pedagogía de lo cotidiano* que propone el doctor Luis Eduardo Primero.

Aquí se presentará a la pedagogía de lo cotidiano a partir del enlace con la hermenéutica, concretamente con la hermenéutica analógica de Beuchot.

2. La hermenéutica analógica

La hermenéutica analógica, como se dijo, utiliza dos elementos o ingredientes que, entrelazados por la argumentación de Beuchot, generan una filosofía original. Y es que ya han sido varios los que encuentran argumentos nuevos para plantear y replantear viejas preguntas; ha sido calificada como un “movimiento filosófico”⁶ con un gran potencial para presentar soluciones a los problemas de la filosofía en general, así como a sus problemas específicos.

Aquí no se pretende describir detalladamente la hermenéutica analógica, pero sí se buscará exponer algunas líneas generales de esta teoría filosófica. Hay que comenzar describiendo brevemente qué es la hermenéutica; después habrá que revisar, también sucintamente, qué es la analogía, aunque este segundo paso se dará prácticamente cuando se hable de la hermenéutica, los primeros dos se harán en uno solo, pues no estarán diferenciados de forma clara. Finalmente, y a partir de lo descrito, se podrá mostrar brevemente qué es el modelo analógico de la hermenéutica que propone Beuchot.

En primer lugar, la hermenéutica es la teoría de la interpretación y, concretamente, se centra en la interpretación de textos. Pero los textos, o el texto, no son solamente lo escrito, sino que abarcan muchas cosas más. Incluso los medievales concibieron la realidad como si se tratase de un texto, un texto escrito por Dios mismo. Afirma Beuchot (2005) que los medievales “decían que Dios había escrito dos textos: la Biblia y el Mundo”; siendo así, el mundo o realidad también está sujeto a la hermenéutica, a la interpretación. El objeto de la hermenéutica es el texto, con su multiplicidad de significados; el Mundo, al ser polisémico, se ha interpretado de muchas maneras.

⁶ Conde, Napoleón (2006).

La pregunta que sigue es ¿con qué objetivo se hace hermenéutica o se interpretan los textos? La respuesta inmediata y evidente, y no por eso menos válida, es que se interpreta para entender y comprender. Una de las maneras de lograr el objetivo de la hermenéutica es, según varios pensadores, contextualizando. Contextualizar es poner el texto en su contexto, ubicarlo en el marco general donde se ha emitido o generado. Esto ayuda al hermeneuta a entender el significado de ese texto interpretado. Por ello Beuchot (2005) afirma que contextualizar ayuda a “evitar la incomprensión o la mala comprensión que surge del descontextualizar. Tal es el acto interpretativo y a la vez la finalidad de la interpretación” (p. 19).

Según Peirce, hay tres elementos en el acto interpretativo o hermenéutico. Sin duda, el texto es uno de ellos, y a mi juicio, el central, pues los otros dos son correlatos suyos, dado que se generan gracias a éste; otro es el lector, quien lleva a cabo la interpretación para comprender al texto y es quien ejerce o utiliza la hermenéutica; pero el texto también tiene otro correlato, y es su autor o emisor. El texto ha sido producido por algo o alguien, de ahí que también esté presente, aunque en menor medida, en el acto interpretativo.

De los dos correlatos del texto, hay quienes le dan mayor predominio o al autor o al lector. Quienes se inclinan por el autor establecen una hermenéutica más objetivista, pues consideran que a través del texto es posible acceder completamente al pensamiento de su autor; quienes por el lector, instauran una hermenéutica más subjetivista, ya que las intenciones de éste (la *intentio lectoris*) son las que predominan y que en cierto momento eclipsarían la intención del autor (la *intentio auctoris*) y la del texto (la *intentio textus*).

Con lo anterior vemos que la hermenéutica acepta diversos modelos. Beuchot los ha clasificado en tres grupos. El primero es la “hermenéutica positivista” o *univocista*, que en resumidas cuentas no es hermenéutica porque no admite la polisemia, condición para que ocurra el acto interpretativo (indudablemente hay textos que se pueden interpretar de esta manera, pero no hay nada que discutir sobre ellos). En términos muy sencillos, Beuchot (2005) afirma que la hermenéutica positivista “Sostiene que sólo hay una interpretación válida. Las demás son en su totalidad incorrectas” (pp. 44-45); como se observa, da mayor predominio a la objetividad. El segundo es la hermenéutica romántica o *equivocista*, la cual consiste en afirmar como válidas todas las interpretaciones posibles de un texto, lo cual es contrario a la hermenéutica positivista. Aquí todo lo que se interprete tendrá la misma validez.

El problema es que se privilegia de manera extrema por decirlo de alguna forma la intención del lector o intérprete, y de ello resulta que el conflicto interpretativo jamás se resuelva, sino que cada quien se quede con su propia interpretación y no la compare ni discuta con otro interlocutor.

Como se aprecia, en los dos modelos anteriores se cierra la puerta al diálogo, a la discusión. La conmensurabilidad se desvanece; por un lado sólo existe una interpretación válida o unívoca (como se ha dado en el cientificismo) y, por otro, todas las interpretaciones son válidas y cada quien puede quedarse con la propia (como en los equivocismos más recientes). En ambas se nota el radicalismo; ambas son inconmensurables y ninguna acepta mejoras a la *interpretatio*.

Ésta es, sucintamente, la interpretación de Beuchot sobre la hermenéutica contemporánea. Por tanto, propone un modelo intermedio, al que llama “modelo analógico de la interpretación” o “hermenéutica analógica”. La analogía, en este sentido, se sitúa en medio del univocismo y del equivocismo como extremos opuestos que no se llegan a tocar porque ambos cierran la puerta al diálogo.

Para remediar esa caída en los extremos, podemos proponer un medio analógico, que sería una hermenéutica en la que las interpretaciones no fueran todas inconmensurables, equívocas, ni todas tuvieran que ser idénticas por sólo haber una posible, unívoca, sino que fueran en parte comunicables, precisamente por tener una parte de comunidad o igualdad, pero preponderantemente diversas por guardar en cierta medida la particularidad del intérprete (p. 49).

¿Cuál es esa parte de comunidad o igualdad a la que se refiere Beuchot? Sin duda es el texto; la variedad de interpretaciones sobre cierto texto tienen en común que son interpretaciones del *mismo* texto. ¿A qué se refiere, en cambio, la diversidad? La diversidad está determinada por la historia, tradición, prejuicios e intenciones de cada lector, y ello puede generar que la interpretación de un sujeto varíe respecto a la de otro. En algo se unirán las interpretaciones, pero en mucho se separarán, como la analogía que, según Beuchot, tiende más al equivocismo, pero debe buscar lo unívoco o, como dice este pensador, “sujetar el sentido y tensionarlo lo más posible hacia lo unívoco, que él por sí solo se encarga de tirar hacia lo equívoco” (p. 51). Ésa es precisamente la pugna, y la analogía puede ayudar a mediarla.

En el caso del “conflicto de intencionalidades” que se mencionó (entre la intención del lector, la del texto y la del autor), Beuchot establece que la analogía ayuda a destrabar ese enfrentamiento. Hay

un presupuesto antropológico-gnoseológico muy importante en su tesis, y es que el hombre es un ser finito y que su conocimiento no se agota jamás, sino que está en constante construcción. El filósofo mexicano afirma: “Se trata de llegar a una mediación prudencial y analógica en la que la intención del autor se salvaguarde gracias a la mayor objetividad posible, pero con la advertencia de que nuestra intencionalidad subjetiva se hace presente” (p. 25) en la interpretación. Es decir, la hermenéutica analógica quiere o pugna por destacar la objetividad, pero sabe que la subjetividad juega el papel fundamental en la interpretación. Los prejuicios, la tradición, en fin todo el bagaje que un intérprete carga, en cierta medida se verá reflejado en la interpretación que haga sobre el texto.

3. Hermenéutica analógica y Pedagogía

Una idea de Mauricio Beuchot (2003) que vale la pena recuperar, aunque sea *in extenso*, es la siguiente:

Ya se ha tratado de aplicar la hermenéutica a la pedagogía, singularmente las teorías de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur. En la línea de la hermenéutica de Gadamer, la educación ha sido vista por él mismo como una autoformación, de modo parecido a como la veían algunos de los pensadores románticos, como Schiller. En la línea de Ricoeur se ha visto la educación como una tarea de explicitación de las potencialidades que hay en el individuo que está en formación.

De cualquier manera, la interacción educativa, tanto del docente como del discente, o del maestro y el alumno, puede verse como un texto. Allí tiene cabida la hermenéutica, para interpretar esa acción significativa y ese diálogo que se da dentro de ella. De esta manera, el maestro es sin duda un hermeneuta, que interpreta a sus alumnos, para darles lo que necesitan y lo que esperan de él, lo que les es indispensable y también lo que les motiva, para que el aprendizaje sea mejor (p. 1).

En esta cita hay muchos elementos importantes que vale la pena comentar. Dos de ellos se pondrán de manifiesto en este momento. El primero es la síntesis de las posturas gadameriana y ricoeuriana en pedagogía. En el caso de Gadamer, se ha hablado mucho sobre la autoformación del alumno, en cómo éste se va construyendo a sí mismo. En el caso de Ricoeur, algo muy importante es ese acento en las potencialidades humanas que tiene el alumno: todo ser humano tiene una gama de potencias que pueden actualizarse gracias a la labor docente. Todo esto puede tener injerencia también en la hermenéutica analógica, con sus debidos matices.

El segundo elemento que vale la pena comentar es que, dado que la hermenéutica tiene por objeto la interpretación de textos, y siendo la interacción educativa (maestro-alumno) algo que puede “leerse” desde varios ángulos y perspectivas: es polisémica; entonces la hermenéutica tiene cabida en la educación pues interpreta la interacción educativa, plagada de acciones significativas que ocurren día a día en el aula. Habría que plantearse la siguiente pregunta para continuar ¿cómo ésta es una acción significativa? La clave es que la interacción educativa es una relación, visto simplificado, entre dos partes: el maestro y el alumno. Digo que es una visión simplificada porque aquélla no sucede aisladamente, sino en un cierto espacio y en un determinado momento, generalmente con la intervención de otros interlocutores; verbigracia, los compañeros de clase, las autoridades educativas, etcétera. Sin embargo, esa visión simplificada ayuda a comprender la interacción educativa para conceptuarla, ya que puede ser apreciada desde varios horizontes. por ejemplo, desde el de la transmisión y generación del conocimiento pueden encontrarse tres posturas. Una denominada *unívoca*, otra *equivoca*, y la otra, *analógica*. La unívoca propondría que el maestro sea el único “transmisor” del conocimiento y el alumno fuera concebido como un receptáculo en donde los conocimientos van sustituyendo la ignorancia o desconocimiento. Una postura equivocista, que el alumno es quien debe “generar” el conocimiento, la intervención del maestro sería prácticamente nula. Una postura intermedia, analógica, propone que tanto el maestro como el alumno transmiten y generan conocimiento. Ni toda la carga es para el maestro ni para el alumno, sino que, en parte, el maestro contribuye a transmitir ciertos conocimientos, pero está abierto a la generación que el alumno realiza, digamos, al aplicar los conocimientos que recibe y que él mismo produce para su uso en su vida cotidiana.

Todavía queda por resolver por qué la interacción educativa es una acción significativa. La resolución estriba en el sentido de que tiene un impacto que va más allá del aula misma, puede decirse que sobrepasa las paredes de la escuela y llega a la vida cotidiana del alumno; es significativa porque influye en la “formación de la persona”; no sólo se transmiten y generan conocimientos, que son básicamente el legado intelectual de una sociedad para sus educandos, más bien esa interacción tiene un impacto simbólico y moral en el alumno, esto en cuanto que el maestro no sólo tiene influencia en el acervo cultural del alumno, sino que es paradigma moral, pues transmite sus valores a

los alumnos, tanto de manera explícita o temática, como de forma implícita o atemática, tanto si lo hace de manera consciente y meditada como inconsciente y no premeditada.

Napoleón Conde (2005) apunta algo relacionado en su libro *Hermenéutica analógica y formación docente*: “La educación es entendida como un encuentro vivencial y experiencial entre seres humanos que pretenden trascender la simple inmediatez del presente. Es un encuentro vital entre dos mundos: el universo del educador y el del educando” (p. 28). Por ello es que la interacción educativa es significativa, es simbólica; genera mucho más que conocimientos.

4. Hermenéutica analógica y Pedagogía de lo cotidiano

Luis Eduardo Primero, filósofo de origen colombiano radicado en México, ha propuesto insistentemente una “pedagogía de lo cotidiano”. Lo ha hecho en varias publicaciones, pero en este momento se seguirá una en especial, debido a que entronca directamente con la hermenéutica analógica que se ha expuesto en este trabajo.

En *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (2003), Beuchot y Primero plantean cómo se empalman éstas. Ya se ha visto que hay relación entre la hermenéutica (en concreto, una hermenéutica analógica) y la pedagogía, pero ¿en qué sentido se unen en el caso de la pedagogía de lo cotidiano? Antes que nada es necesario tener su definición, la cual es brindada por Beuchot:

como su mismo nombre lo indica, [es] una propuesta educativa que trata de abarcar no solamente lo relativo a la escuela, sino a otros ámbitos de la vida. Eso es necesario, ya que incluso didácticamente los ejemplos y aplicaciones llevan a una comprensión mejor de una teoría e ilustran la práctica (p. 19).

Lo anterior significa que la propuesta de la pedagogía de lo cotidiano no se limita al aula, la trasciende, ya que los conocimientos adquiridos repercutirán en la “vida cotidiana” del alumno. Esto se vincula con el apartado anterior, además el profesor Primero agrega más adelante: “[Esta pedagogía] trabaja con un concepto amplio de educación que lleva a postular que educación es primeramente *formación de la persona*, y después cualquier otro desarrollo que se quiera hacer” (p. 54). Así, la educación es significativa, simbólica, pues impacta directamente

en lo que el alumno ha de ser;⁷ el maestro en cierta medida se convierte en un modelo, en un símbolo, tanto en el plano académico como en el moral. En este último aspecto, se convierte, con su práctica e interacción educativa, en un transmisor de formas de vida (que implican ciertos valores) o personalidades.

Ahora bien, Luis Eduardo Primero (2003) menciona que es un “encuentro afortunado” el que se da entre la hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano, y resume su tesis con las siguientes palabras: “Al pensar desde una filosofía educativa o desde una pedagogía, debemos tener presente tanto los símbolos con los cuales se conforman las apropiaciones con las que se define la personalidad de quien se forma, como las condiciones en las cuales se da esa introyección” (p. 57). Es decir, esta filosofía educativa de la que se habla tiene dos propósitos: a) preguntarse por los símbolos que finalmente influyen en las personalidades o formas de vida del alumno; y b) cómo es que el alumno los hace “suyos” o los incorpora. Con respecto a los símbolos, como aquello que se transmite en la educación, es tarea de la hermenéutica el hecho de interpretarlos e, incluso, a mi juicio, valorarlos (en este caso la herramienta es la hermenéutica analógica). El estudio de la introyección de esos símbolos es tarea de la pedagogía de lo cotidiano.

Hay que recordar que desde la filosofía de Mauricio Beuchot el concepto de símbolo (en el sentido de Cassirer y no en el de Aristóteles) puede tener dos caras. Una es el ícono, y la otra el ídolo. En el ícono cumple plenamente su función la analogía; en cambio, cuando el símbolo se convierte en ídolo, se dirige más hacia la univocidad, hacia la imposición. Hacia la equivocidad no es posible dirigir el símbolo porque perdería su función de representación (1999). Aquí la hermenéutica, la ética y la pedagogía se unen, pues se da una labor interpretativa de los símbolos, tratando de criticarlos (éticamente, se debe recordar que la ética es fundamentalmente crítica, o sea, tiene por función separar lo bueno y lo malo), dado que en cierta medida se transmiten durante la interacción educativa. Según la propuesta de Beuchot, hay que buscar símbolos icónicos, esto es, representaciones o valores que promuevan al otro, pues

Nos hacemos un ícono del otro cuando dejamos que él nos manifieste lo que es, lo que piensa, lo que desea, a lo que aspira. Nos hacemos, en cambio, un ídolo del otro, cuando le imponemos nuestra imagen y

⁷ Dice Luis Eduardo Primero (2003) que es en la formación de la persona donde se podrá ejecutar la simbolización y la educación, p. 58.

semejanza, cuando lo queremos hacer como nosotros queremos, con conocimiento de controladores y con amor de posesividad (p. 73).

El símbolo icónico “muestra” una actitud abierta, de escucha, pero que también discute con su interlocutor, en un diálogo donde los argumentos son sopesados, y ésta es, o puede ser, la figura del maestro que está abierto a la opinión y argumentos de sus alumnos, con los que dialoga y les hace ver su punto de vista. En cambio, el símbolo idólico “muestra” una actitud cerrada, en la que el diálogo es prácticamente inexistente, se vuelve un tirano que impone su pensamiento y voluntad a los otros, en este caso los alumnos. Si es así, para el *profesor unívoco a nivel antropológico*, como lo llama Conde,⁸ sólo existen los hechos, y no hay lugar para las interpretaciones.

El maestro y el filósofo de la educación deben estar atentos a este proceso tan significativo, tan simbólico, que se presenta en la interacción educativa. Ciertamente, el problema es no caer en la cuenta de esto, pero eso ya sería otro problema que, aunque relacionado con la pedagogía, tiene que ver más bien con la formación del docente.

Respecto a la segunda parte de esta filosofía educativa, a saber, la *introyección*⁹ de los símbolos (que se esperaría fueran los icónicos), Luis Eduardo Primero ha explorado ampliamente este asunto. Él considera que hay nueve instancias que se involucran en la conformación de la personalidad. Sin embargo, cabe apuntar que Primero no circunscribe en estas instancias únicamente al aula donde se da la interacción educativa, sino que explora y se lanza más allá de la educación formal y amplía la perspectiva sobre la conformación de la personalidad.

La primera de las instancias está relacionada con la estructura del estudiante, donde desempeñan un papel importante las particularidades anatómico-fisiológicas del alumno y la estructura cerebral, pues hay unos que están más dotados que otros.

La segunda instancia que ayuda a la conformación de la personalidad es el núcleo familiar, es “codeterminante”, según lo hace ver Primero, y explica pormenorizadamente este asunto con diversos ejemplos.

⁸ Conde, Napoleón, (2005). Un profesor unívoco tendría las características de la hermenéutica unívoca, es decir, sería un docente que ha cerrado la puerta al diálogo con sus alumnos, pues considera que su interpretación es la única que tiene validez; las interpretaciones de los alumnos estarían descartadas de antemano (p. 79).

⁹ La introyección, desde un punto general en la psicología, es un mecanismo inconsciente de incorporación de objetos o personas. En el caso de este ensayo, se refiere a esa incorporación inconsciente de los símbolos que rodean al estudiante.

Una tercera instancia es la clase hegemónica del lugar donde la persona se desarrolla; la familia, en este sentido, está ubicada en un medio, y éste influye en la conformación de la personalidad del niño (del estudiante) ya que, al igual que las instancias anteriores, le brindan símbolos. El cuarto elemento o instancia es el *momento de desarrollo de la clase social* que, como afirma Primero (2003), tiene significado en la formación de la personalidad del niño o la niña que nace, pues ese nacimiento puede haber ocurrido en un momento de ascenso o descenso de una clase social y haberle tocado un buen momento o uno malo para su desenvolvimiento personal (p. 69).

La siguiente es el estado de las relaciones de producción en la región donde se encuentra el estudiante: “Las personas se distinguen por su región de origen y esto es así porque tienen diversas personalidades según idiosincrasias territoriales específicas” (p. 71).

Viene después, como sexta instancia, la nación donde está el niño. Hay que considerar que una nación se refiere más bien a un mismo origen étnico, cultural, etcétera; como menciona el mismo autor, pero ello no equivale exactamente al país donde se nace. Puede pensarse, en el caso de los emigrantes y sus descendientes (los cuales paulatinamente se van integrando más y más a la comunidad general o al país donde están asentados; pongamos por caso cuando se casan con personas que no tienen el mismo origen étnico y cultural).

La séptima instancia es la lucha de fuerzas que existe mundialmente. Primero cree que “el momento histórico de la correlación de las fuerzas sociales vigentes en la realidad considerada —lucha de clases—, es un factor por considerar en la intelección y comprensión de la personalidad, pues el momento de desarrollo de una clase social antes examinado, se concreta en la tensión de esta lucha, más palpable en las épocas revolucionarias” (p. 74).

La octava es la cotidianidad, de donde parte cualquier otra conceptualización teórica, especialmente en el caso que importa aquí, que es el de los símbolos.

La última es la influencia simbólica que proviene de la globalización pues, ciertamente, hay algo que podría llamarse *homogeneización de la cultura mundial*, y habría que recordar, simplemente, que la cultura en muchas ocasiones (si no es que en todas) se expresa o plasma, a través de símbolos que, como se dijo, pueden ser tanto icónicos como idólicos.

La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano tiene una amplia gama de posibilidades explicativas sobre la formación de la

persona. Le han interesado tanto la parte formal, en la escuela y en el aula, y en donde el rol del maestro es fundamental, porque aparece como un modelo o símbolo que influye en el alumno gracias a esa acción significativa de la interacción educativa; como la informal, que es propiamente la pedagogía de lo cotidiano, donde muchos de los símbolos, tanto los propios de una nación, región, familia, etc.; como los que vienen de fuera, se introyectan en el niño; éste se los apropia, los hace suyos. Aquí interviene la hermenéutica porque permite interpretar esos símbolos y, con el apoyo de otras ramas de la filosofía, como la ética, ayuda a criticarlos, valorándolos y clasificándolos, si fuera el caso.

5. Conclusión y tareas pendientes

En primer lugar se ha visto que la hermenéutica analógica, a mi juicio, es una aportación generada en el ámbito de la filosofía mexicana, en particular, y latinoamericana, en general. Desde mi perspectiva, Mauricio Beuchot ha sabido ver y juntar, de manera armónica, dos elementos: la hermenéutica y la analogía, que ha tenido sus altas y bajas en la historia del pensamiento filosófico, pero que hunde sus raíces en el pensamiento pitagórico, y que se ha enriquecido y fortalecido con las reflexiones de grandes filósofos de todos los tiempos como Platón y Aristóteles, asimismo Santo Tomás, Cayetano y Peirce, entre otros.

Se ha visto en qué consiste la propuesta de la hermenéutica analógica, aunque sea *grosso modo*. Finalmente se ha mostrado, de manera muy sucinta, cómo es que la hermenéutica analógica entronca con la pedagogía de lo cotidiano, que es la propuesta de Luis Eduardo Primo. Es una pedagogía que busca la *formación de la persona* y, por ello, considera que el impacto en la interacción educativa es muy significativo para la vida del alumno, es decir, para la vida cotidiana del educando. El maestro influye, como si fuera un símbolo, en el alumno, en su personalidad, pues en cierta medida es un trasmisor de valores.

Las tareas pendientes son numerosas. Esta posición filosófico-pedagógica está construyéndose actualmente. Sin embargo, en las discusiones académicas tiene ya cierto trecho andado y se está publicando mucho sobre este asunto. Hace falta seguir explorando la hermenéutica de los símbolos, utilizando para el caso una hermenéutica analógica con su explicación bicéfala del símbolo. Además, queda por continuar la exploración que hace Primo respecto a las instancias que conforman la personalidad, sea la del niño, visto desde la perspectiva de la cotidianidad pedagógica; hasta la del estudiante, visto desde la perspectiva de la educación formal.

Beuchot y Primero continúan trabajando y en septiembre de 2006 dieron a conocer el libro *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*, que proporciona nuevas pistas.

6. Referencias

- Beuchot, Mauricio (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Madrid, Caparrós Editores.
- (2005). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. 3ª ed. México, UNAM/Itaca.
- (2006). *Ciencia y filosofía en México en el siglo XX*, México, UNAM.
- Beuchot, Mauricio y Primero, Luis Eduardo (2003). *La hermenéutica analógica de la Pedagogía de lo cotidiano*. México, Primero Editores.
- Cerutti Guldberg, Horacio (2006). *Configuraciones de un filosofar sureador*. Orizaba, Ediciones del Ayuntamiento de Orizaba.
- Cerutti Guldberg, Horacio (2000). *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México, CCYDEL/UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Conde, Napoleón (2005). *Hermenéutica analógica y formación docente*. México, Torres Asociados.
- Conde, Napoleón (2006). *El movimiento de la hermenéutica analógica*, México, Primero Editores.
- Primero Rivas, Luis Eduardo y Beuchot, Mauricio (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. Col. Construcción Humana. México, Primero Editores.
- Salazar Bondy, Augusto (2004). *¿Existe una filosofía en nuestra América?* 16ª ed., México, Siglo XXI.
- Vattimo, Gianni (1991). *Ética de la interpretación* (traducción de Teresa Oñate). Barcelona, Paidós.
- Zea, Leopoldo (2003). *La filosofía americana como filosofía sin más*. 19ª ed., México, Siglo XXI.



Jacob Buganza

Nació en Córdoba, Veracruz. Es Licenciado en Filosofía por el Seminario Arquidiocesano de Xalapa; Maestro en Estudios Humanísticos por el Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México. Actualmente es candidato a Doctor en esta misma especialidad. Escribe para varias publicaciones periódicas divulgativas y especializadas, y es autor de algunos libros, entre los que pueden señalarse:

Filosofía periodística, *El universo permanente de las letras*, *Introducción a la ética general* y *En torno a Bartolomé de las Casas*.

COMUNICACIÓN CIENTÍFICA PARA LA EDUCACIÓN DE HOY

Luis Gerardo Martínez García

Los conceptos y principios fundamentales de la ciencia
son invenciones libres del espíritu humano.

Albert Einstein

Introito

Este texto es una invitación al debate sobre el vínculo entre la comunicación científica y la educación; asimismo a dudar sobre lo establecido. Es urgente que la educación de hoy ponga particular cuidado en la socialización de la ciencia. El pensamiento científico (en su diversidad) debe estar presente en la praxis de quienes conforman el engranaje educativo, para eso es necesario crear una cultura propia de comunicación científica que permita hacer de la ciencia una forma de vida compartida entre todos los protagonistas del proceso educativo. La ciencia dejó de ser sólo para los científicos, si es que alguna vez lo fue.

Las redes de comunicación serán definatorias en estos tiempos y permitirán la socialización del conocimiento científico, porque la ciencia bien puede ser irreverente, divertida y accesible, pero también sociable.

En el imaginario colectivo debe romperse la idea de que la ciencia pertenece a laboratorios y señores barbados con grandes batas blancas y ceños fruncidos. Éstos mismos deben salir a la sociedad.¹

Ahora, los estudiosos de este fenómeno de desmitificación de la ciencia depositan en los sujetos grandes facultades y reconocen en cada uno (sea cual sea su edad), el científico que llevamos dentro.² Al respecto, la escuela es generadora de conocimiento que exige sistematización y hacerlo público para que en desmitificación, las transformaciones cobren particular significado en los procesos educativos curriculares y extracurriculares.

Por ello, más allá de la divulgación de la ciencia se debe pensar en la comunicación científica; ello implica promover ya un periodismo científico, comprometido con los intereses y las necesidades de la sociedad contemporánea, y con la educación que permea la formación de los sujetos como un bien común.³ En razón de que el individuo no es autosuficiente, requiere ser partícipe de un proceso de comunicación científica socializada.

Difundir la ciencia hoy

Quando uno se enamora quiere contárselo al mundo,
por ello, no explicar la ciencia me parece perverso.

Carl Sagan

La comunidad científica ha empezado a apreciar que la ciencia necesita preguntar al público qué quiere saber. Bernadette Bensaude-Vincent⁴ afirma que existe una evolución del papel del público en la comunicación científica. Esto conlleva una infinidad de interpretaciones: una, quizá la de mayor trascendencia por los tiempos que nos ha tocado vivir, es que el centro de interés se está desplazando de la ciencia hacia el interés de la gente.

¹ Manuel Martínez Morales, reconocido científico de la Universidad Veracruzana publicó un texto, creando gran controversia y dando cuenta de esta afirmación, denominado “Hay que sacar la ciencia del clóset”.

² Julieta Fierro ha apoyado la idea de que el niño es un científico en potencia, en virtud de que plantea preguntas que generan conocimiento por su enorme capacidad de asombro.

³ “La sociedad finalmente busca el bien común de todos, es decir, las condiciones apropiadas para que todos se puedan desarrollar de manera adecuada y poder alcanzar ciertas metas que se ha impuesto cada uno de los integrantes”. Afirma Jacob Buganza en un análisis que hace del pensamiento de Luis Villoro con respecto a las posturas de Hobbes (*Leviatán*) y Rousseau (*El contrato social*).

⁴ *Memoria sobre ciencia*. (2007: 57).

El debate, entonces, pone énfasis en la corresponsabilidad entre ciencia y opinión (*epistema* y *doxa*).⁵ Éstas, en el siglo XVII, estaban divididas, aunque unidas en una relación de simetría, pues los científicos nunca descalificaban la opinión de la sociedad. Es en el siglo XVIII en el que comienzan a surgir espacios públicos donde los ciudadanos opinan (según el filósofo Jürgen Habermas). En este contexto, el pueblo asume un papel político; aun así, las condiciones no eran favorables: los científicos tenían financiamiento de reyes y gobernantes, lo que hacía que el proceso científico fuera cerrado: nadie fuera de ellos tenía incidencia; se dice incluso que “los malos resultados” se ocultaban. El siglo XIX se caracteriza por cierta accesibilidad, pues los medios de comunicación empiezan a divulgar la ciencia, transmiten mensajes científicos y técnicos como factor de conocimiento; y bajo el concepto de rentabilidad de la ciencia, afirma Bernadette Bensaude-Vincent,⁶ el público se convierte en ese momento en un sector social de consumo.

Pero en este transcurso aparece en el siglo XX la ruptura epistémica: se distancian los científicos del vulgo: “la opinión casi siempre está equivocada”, se argumentaba. Implicaba entonces que la vox pópuli no tuviera autoridad para hablar de ciencia; se creó la idea de que los científicos eran los expertos, por lo tanto, era necesario que la sociedad confiase en ellos para saber qué estaba bien y qué estaba mal. Ya en el siglo XXI, la noción de público dio un giro emergente: empieza a tomar parte en temas relacionados con la ciencia, ya no quiere ser tratado como ignorante ni víctima de aquélla. Señala Bernardette Bensaude-Vincent⁷ que el lema de esta época es que “la epistemología debe ir acompañada de la *doxa*”.

Es en este contexto que centramos nuestra atención. Con el binomio ciencia-sociedad se promueve la difusión de la ciencia que acompaña la generación de conocimientos, particularmente en la escuela.

Para esto se requiere de un proceso de alfabetización científico-tecnológica. Se propone una nueva cultura científica: lograr que los sujetos se vean ya no como sólo usuarios de las tecnologías, “sino que se entiendan como actores de procesos de innovación y de apropiación cultural del discurso científico-tecnológico, lo que sólo puede

⁵ En la Grecia del siglo V el *epistema* era el conocimiento universal, mientras que la *doxa* era el conocimiento práctico y cotidiano.

⁶ Ídem.

⁷ Íbidem, p. 62.

conseguirse a través de procesos de normalización del discurso científico-tecnológico en el sistema sociocultural”.⁸

Más allá de entender esta alfabetización como una capacitación, se propone como una formación crítica de cómo se construye la realidad a través de la ciencia y la tecnología adicionalmente para poder disfrutar de los resultados justa y sustentablemente. Los esfuerzos coordinados de investigadores, profesores, editores, autoridades, estudiantes y sociedad están encaminados a hacerla una forma de vida como antídoto contra la ignorancia (no necesariamente se pretende que todos los sujetos de la escuela sean científicos). Pensar científicamente permitirá tener una sociedad crítica, con posibilidades de dudar de lo establecido (de las verdades absolutas). Se avanzará considerablemente cuando se definan estrategias de alfabetización científica.

Esta visión buscará, en el conjunto de las culturas humanas, mejorar las condiciones de vida y convivencia de los sujetos, y agregaría, a “Tener el coraje de pensar por uno mismo”, según Kant. En consecuencia, impele a los sujetos no ser pasivos ante las nuevas realidades que enfrenta la sociedad. Los hace participar como protagonistas en la toma de decisiones; vivir y convivir en nuestro mundo en un presente configurado por la ciencia y la tecnología.

Pensemos en este tipo de comunidad: incluyente, participativa, socializante, abierta y viable, en virtud de que existe un apoyo consensuado; al respecto, la propia *Declaración Universal de los Derechos Humanos* indica “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Esto es, debemos terminar con aquella idea de que la ciencia es ajena a la cultura de la comunidad; aquella postura de ruptura entre dos disciplinas (la de las ciencias y la de las humanidades), debe ser superada. Es más, en el imaginario colectivo la creencia dominante es que lo *nuestro* es la literatura, el arte, las tradiciones y el folclor; en tanto que la ciencia y la tecnología se catalogan como lo *suyo*.

La divulgación de la ciencia se ha quedado corta, lo cual no quiere decir que haya desarrollado una actividad nula. El problema consiste en que se ha desenvuelto como una actividad aislada; como si significara irradiación; aunque más allá de eso, lo que pretende es que

⁸ Fox, Adalberto et ál. “Alfabetización científico-tecnológica” en *Universidad de Nuestro Siglo*, 14.

los sujetos de las diferentes clases sociales hagan propia una cultura científica en su universo simbólico “la divulgación de la ciencia ha de pretender, como herramienta de alfabetización científico-tecnológica que haya *ciencia para todos*”.⁹ Por eso, aquí defendemos la categoría de comunicación científica y deseamos aquellos esquemas clásicos, lineales y verticales, en los que se consideraba al científico como el poseedor de la verdad. A través de la comunicación científica, en el que la propuesta es que prevalezca el diálogo y se involucre la sociedad civil, comunidades científicas, comunidades de aprendizaje, grupos directivos y sociedad en general, comprometidos como agentes de cambio.

Por eso, debemos superar esos esquemas de pensamiento y proporcionar las condiciones para hablar de comunicación científica, pues como afirma Carlo Dossi: *nada vale la ciencia si no se convierte en conciencia*.

Comunicación científica en la escuela

La educación profunda consiste en deshacer y rehacer la educación primera.

Paul Valéry

Hoy día en México es necesario pensar la escuela como una comunidad científica, no para formar científicos necesariamente, sino para crear condiciones estratégicas generadoras de conocimiento y conciencia en los sujetos estrechamente vinculados con el contexto escolar. Acondicionarla para que sea un nicho donde tenga cabida el intercambio de ideas y reflexiones: Ortega y Gasset señalaba *Ciencia es todo aquello sobre lo cual siempre cabe discusión*. Esto tiene implicaciones de ruptura, pues convoca a los sujetos y su diversidad de pensamiento a exponer, defender y dudar lo ya conocido, discutir con conocimiento científico; ver la realidad científicamente, pues la ciencia y la tecnología son parte ya de nuestra vida cotidiana “Su influencia es más que evidente. No sólo a través de la tecnología que utilizamos y de la que dependemos para ya casi cualquier actividad: radio, televisión, computadoras, teléfonos celulares, internet [...] No sólo a través de aplicaciones que han

⁹ Fox, Adalberto, óp. cit., las cursivas son mías.

cambiado por completo la forma en que vivimos: medicamentos y vacunas, fibras sintéticas y nuevos materiales de construcción”.¹⁰

Así pues, la comunicación científica se debe establecer entre los sujetos escolares (alumnos, docentes, investigadores, autoridades, intelectuales, científicos, comunicólogos y sociedad), apoyándose en la misma ciencia y tecnología, por una cultura científica. Actualmente en nuestro país, se está llenando las aulas de televisores y computadoras,¹¹ pero a los alumnos y docentes no se los hace pensar científicamente y éste es uno de los grandes errores de las políticas educativas contemporáneas.¹²

La discusión, el debate y la reflexión deben fortalecer el pensamiento. Las acciones mecanicistas que permean la escuela deben ser superadas; para concebir al sujeto como ser pensante que puede discernir entre conocimientos y creencias, por ejemplo. La ciencia posibilitará la creación de mentes libres; ésta es una tarea pendiente en la escuela, en la que el docente debe poner particular atención.¹³

¹⁰ Bonfil Olivera, Martín. “¿Por qué la ciencia?” en *¿Cómo ves?*, 100, p. 7.

¹¹ Aunque en un clima de incertidumbre y de ineficiencia. “Reforma [el periódico 11 de marzo de 2007, p. 2] publicó que según el informe de Rendición de Cuentas del sexenio pasado [el de Fox], en 11 estados del país se instalaron equipos de Enciclomedia en 51 mil 299 aulas. Sin embargo, el Sistema de Información Estadística de Educación Básica reporta que en esos mismos estados sólo existen 40 mil 85 salones de quinto y sexto año, por lo que se desconoce el destino de 11 mil 214 equipos. [Además] se estima que en 70 por ciento de las escuelas donde se instaló [equipo de Enciclomedia], no es utilizado. Recordemos lo expuesto por Bertrand Russell: “Los científicos se fuerzan por hacer posible lo imposible. Los políticos, por hacer lo posible, imposible”.

¹² “Y aunque numerosas civilizaciones han desaparecido sin dejar huella, el hombre occidental ha superado la caída, verdaderamente ‘baja’, de la baja Edad Media. La superó y volvió a resurgir, en virtud de su *unicum* que es su infraestructura o armadura lógico-racional. Pero aunque [sic] no desespero, tampoco quiero ocultar que el regreso de la incapacidad de pensar (el pospensamiento) al pensamiento es todo cuesta arriba. Y este regreso no tendrá lugar si no sabemos defender a ultranza la lectura, el libro y, en una palabra, la cultura escrita.

Decía que para encontrar soluciones hay que empezar siempre por la toma de conciencia [...] Y debemos reaccionar con la escuela y en la escuela. La costumbre consiste en llenar las aulas de televisores y ordenadores. Y deberíamos, en cambio, vetarlos (usándolos sólo para el adiestramiento técnico, como se haría con un curso de mecanografía). En la escuela los pobres niños se tienen que ‘divertir’. Pero de este modo no se les enseña ni siquiera a escribir y la lectura se va quedando cada vez más al margen. Y así, la escuela consolida al vídeo-niño en lugar de darle una alternativa” Sartori, Giovanni (1998: 12).

¹³ Para lograr lo anterior, se precisa que el maestro que enseña el paradigma experimental deba emplear un método didáctico que asegure darle oportunidad al estudiante de observar, practicar y descubrir estrategias “expertas” dentro del contexto de una disciplina dada. Para ello deberá enfocar sus esfuerzos conceptualizando a la ciencia bajo tres dimensiones: 1) la ciencia como producto; 2) la ciencia como proceso; 3) La ciencia como una interacción social. Para lo cual se propone un modelo integrador para la enseñanza-aprendizaje de la ciencia bajo contextos significativos multivariados, el cual incluye en su método: identificación de modelos de actuación experta; construcción de guías de entrenamiento; diseño de estrategias de apoyo operativo y conceptual (abordajes metodológicos, ordenamiento sistemático de ideas, búsqueda de modelos cognoscitivos propios, desarrollo de estrategias para la actuación empírica, etc.); y acciones que permitan la reestructuración permanente de los dominios adquiridos (habilidades, conocimientos, destrezas, etc.) Villarruel Fuentes, Manuel. “La enseñanza de la ciencia en América Latina: una propuesta constructivista”, ensayo por publicarse en la revista de la UPV.

La propia academia tiene que ser promotora indiscutible de la ciencia a través de la comunicación en la escuela. Es verdad que aquélla ha desviado su atención al debate de temas secundarios (que no por ello dejan de ser importantes):

La academia ha estado en los últimos años envuelta en diversas discusiones, que han llevado gran parte de su reservorio de energías. Una que sin duda ha tenido peso es la que se reabrió a partir del célebre “Affaire Sokal”, la cual se dibujó sobre el eje relativismo/realismo, y también sobre el de empirismo vs. racionalismo. Así se dio lugar a la reaparición de la “guerra de las ciencias”, que si bien se definió con más fuerza en el capitalismo avanzado, también encontró ecos a nivel de las sociedades periféricas; la pretensión de superioridad de las ciencias físico-naturales (las únicas que merecen llamarse *sciences* para buena parte del pensamiento sajón) conllevó la necesaria defensa de parte de las sociales, con lo cual se planteó un amplio rango que en sus extremos conllevó los peligros del monismo reduccionista que todo lo valora en relación con una noción estrecha del mal llamado “método científico”, y los del facilismo y la falta de rigor, que a veces se presentan como la contrafigura —por cierto que fallida— de ese método supuestamente infalible y universal.¹⁴

En la academia, con la que coexiste la escuela, los temas científicos deben trascender las fronteras del aula para que, incluso ese debate científico, se lleve hasta los contextos sociales y políticos, tal como lo expresa González Casanova (cit. por Martínez Morales, Manuel), y

comprender el impacto que las nuevas ciencias (las de la información, la inteligencia artificial, las ciencias de la complejidad, la biología molecular, etcétera) han tenido en la reconfiguración del sistema mundo, así como en la recomposición de las relaciones sociales, particularmente de las relaciones de dominación-explotación, propias de la presente etapa del capitalismo globalizado o neoliberalismo.¹⁵

Por otra parte, González Casanova intenta esclarecer las relaciones posibles entre los paradigmas y métodos de las nuevas ciencias y el pensamiento crítico, especialmente aquel que es continuación de la tradición marxista.¹⁶

¹⁴ Follari, Roberto A. “La ofensiva de la tecnociencia”, por publicarse en la revista de la UPV.

¹⁵ Martínez Morales, Manuel. (2007). “Las nuevas ciencias y las humanidades”, en La Valquiria, *Diario de Xalapa*. p. 3.

¹⁶ Idem.

El docente-investigador podrá incorporar en esos debates sistemáticos, en su formación, un discurso científico que le faculte el diseño de estrategias pedagógicas en el proceso educativo, pero, además, analizar la sociedad desde una perspectiva más abierta y racional. El docente, como figura científica, trabajará, inclusive con bases expuestas por las nuevas ciencias. Al respecto, González Casanova en un tono optimista, subraya:

En todos los casos la necesidad de las nuevas ciencias y las nuevas dialécticas se convertirá en la tarea pedagógica más importante para la supervivencia del proyecto humanista y de la humanidad [...] Las recientes ciencias son un nuevo modo de pensar y hacer, y obliga a un nuevo pensar-hacer dialéctico de los pueblos, los trabajadores y los ciudadanos.¹⁷

Para fomentar el pensamiento científico en la escuela es necesaria la comunicación que ofrecen los medios de comunicación acordes con las realidades educativas actuales o en un diálogo entre todos los protagonistas del proceso educativo. Hay que pensar en no memorizar la ciencia... más bien recrearla a través del aprendizaje, el quehacer científico recuperará los conocimientos previos de quien aprende para hacer significativo el papel del sujeto.

De manera colectiva podrían construirse propuestas pedagógicas que orienten la toma de decisiones por medio de la participación social. En la búsqueda de mejores condiciones de vida, los sujetos vincularán de modo factible sus conocimientos y su entorno social, político, económico y cultural “Pero la ciencia —y la comprensión de ella que tengan los ciudadanos— también son vitales para la economía y el bienestar de un país”.¹⁸ A pesar de la fuerte crisis de la educación nacional, varios son los indicadores de *catástrofe silenciosa* en México con los que se tiene que luchar.

La ausencia de literatura científica en la escuela es una realidad inaceptable. El niño es un científico en potencia y en la escuela se le coarta la posibilidad de generar conocimiento si no tiene acceso a textos de este tipo que fortalezcan sus deseos de conocer¹⁹ y saber.²⁰ El niño pregunta constantemente porque quiere reforzar sus conocimientos; con

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Bonfil Olivera, Martín, óp. cit., p. 3.

¹⁹ Condición para conocer algo o a alguien es captar el mismo objeto en diferentes escorzos y matices; bajo diferentes perspectivas y, eventualmente, en ocasiones distintas. Luis Villoro.

²⁰ Saber no implica conocer. Son dos conceptos epistémicos distintos. Luis Villoro.

cierta regularidad lanza preguntas que muchas veces resultan plausibles²¹ en su contexto de formación: ¿por qué el color azul del mar tiene diferentes tonalidades?, ¿por qué las arañas no se caen cuando caminan por las paredes? Para poder apoyar al niño (al adolescente y adulto, según el caso) es necesario contar con literatura científica, en la que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) conformen una red de difusión y divulgación importante, incluido el libro. Éste es, según Jon Turney,²² el mejor conductor de analogías y metáforas, los libros científicos suelen tener una larga vigencia.

Así, la comunicación científica contribuirá a la formación de sujetos que construyan una sociedad en la que ejecuten decisiones importantes sobre sí mismos, su economía, su biodiversidad, etc. Al establecer estrategias de comunicación científica sentaremos los fundamentos de un conocimiento colectivo para que articulen la actividad científico-tecnológica con su mundo, teniendo como característica la organización, en el entendido de que la generación de conocimiento no es un individuo aislado. Una organización en el marco de una sociedad del conocimiento se ve identificada por el trabajo intelectual²³ (esto es, las aplicaciones del conocimiento).²⁴

Para eso son importantes los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) que, por sí mismos, sostienen que el desarrollo de la ciencia es el principal agente de cambio social del mundo y, de manera complementaria, la propia vida social es la que define el rumbo que debe tomar la actividad científica.

Aunado a todo esto es necesario valorar el papel de los medios de comunicación para el buen desarrollo de esta tarea: ¿cuál es la relación entre los medios y la ciencia? Esto trae consigo otro asunto por tratar: la difusión de la comunicación científica, donde la ciencia y la opinión construyen conocimiento.²⁵ Sólo que no se debe caer en la

²¹ Plausible es una versión razonable y sensata sobre determinado acontecimiento. Se apoya en la posibilidad real de que lo acontecido sea como se hipotetiza, señala Juan Luis Hidalgo Guzmán.

²² *Memoria sobre ciencia*. (2007: 105).

²³ El trabajo intelectual aparece ahora como un factor económico prioritario emergente.

²⁴ Es en las instituciones de educación que se le ha dado un giro categórico al proceso investigativo y ahora se habla de generación y aplicación de conocimientos, desplazando al de investigación.

²⁵ El Proyecto Ciencia Corea trabaja bajo esta lógica, haciendo partícipes a los ciudadanos a través de diversas acciones como premios, certificados de calidad, clubes de ciencia para jóvenes, creación de la figura de los embajadores de la ciencia, programas de educación a todos los niveles, incluidos dirigentes políticos y funcionarios, y programas de ciencia para la vida cotidiana orientados a ámbitos domésticos. Esto es, se trabaja por la cultura científica.

confusión, porque una de las propuestas de este texto es *desburocratizar*²⁶ la ciencia. El poder de los medios requiere estrechar lazos entre el conocimiento científico y el conocimiento del público. El contexto actual (político, económico, social, educativo y cultural) da a los medios la oportunidad de no distorsionar el lenguaje científico en los procesos de comunicación pública. Es una tarea común, que la comunidad escolar, la científica y la sociedad exigen de los medios consolidar (vía estrategias editoriales, económicas y mercadológicas —si así se quiere—) la de la ciencia.

Ahora bien, uno de los problemas a los que se enfrenta una agencia de información, como es el caso que ha presentado públicamente Marcelo Sabbatini, es cómo trasladar el conocimiento internacional a un interés local (incluso escolar); y entramos de esta manera a un segundo plano en el que se complica más el asunto: ¿quiénes de los comunicadores, qué medios de comunicación, cuántos investigadores y qué docentes están interesados? Y, en conjunto, ¿cuántos están comprometidos por hacer propio de la comunidad educativa un discurso científico en favor de una cultura científica? A este fenómeno característico se le une aquel que tiene que ver con los múltiples errores que se han cometido al traducir textos de este tipo del inglés al español; ya no digamos el difícil transitar de los que escriben excelentes textos en inglés que son marginados por el hecho de que ellos no son anglófonos,²⁷ señala Sonia Oliver del Olmo, de la Universidad Internacional de Cataluña.

Ante esto se requiere ver al proceso de comunicación científica como un elemento de sincronía entre la innovación y el conocimiento local. El reto radica en definir programas, líneas y estrategias que hagan pública la ciencia a través de la comunicación en la escuela.

Agentes protagónicos de la ciencia en la escuela

Ya se han desarrollado trabajos importantes en México a través de esfuerzos universitarios y editoriales (sobre todo por iniciativa propia

²⁶ “de modo que el avance monumental de la tecnociencia, la imposición de la *performatividad* generalizada, y el impulso pragmatista permeando todos los procesos de producción, evaluación y financiamiento de las investigaciones, en buena medida pasa desapercibido. Y mientras los académicos discutimos sobre los límites de la científicidad en lo teórico, éstos están siendo fijados en lo operativo por los burócratas de la administración de ciencia, quienes cada vez más piden resultados en términos medibles de aplicabilidad inmediata.” Follari, Roberto, *óp. cit.*

²⁷ Este fenómeno, llamado *hedges*, consiste en que los anglófonos argumentan que sus homólogos hispanohablantes deben ser más explícitos y justificar más ante el público, de ahí que sus textos sean rechazados frecuentemente aunque sean excelentes.

de grupos identificados²⁸). No sucede lo mismo en instituciones oficiales en el ámbito nacional. Es por eso que sugerimos hacer conciencia colectivamente. Será difícil desarrollar acciones de comunicación científica escolar sin la participación de alumnos, docentes, comunicadores, autoridades e investigadores.

Es prudente pensar en democratizar el conocimiento; para ello podemos incursionar en lo que algunos pedagogos definen como *socioconstructivismo*, consistente en construir el conocimiento de forma conjunta buscando soluciones a problemas identificados mediante el diálogo. Democratizar el conocimiento es una acción que se apoyará necesariamente en la inteligencia colectiva o coelaboración de conocimientos mediante el trabajo en redes y la creación de comunidades de aprendizaje.

Para esto, los docentes requieren estar formados e informados sobre *conocimientos de frontera*. Hoy día necesitan pensar en el conocimiento científico como una forma de vida, no como un requisito burocrático para aumentar puntajes a través de pseudocursos. Las lecturas y estudios de los docentes deben estar en sintonía con los avances científicos y tecnológicos, sin reducir lo científico a lo tecnológico como parece se está experimentando en América Latina.²⁹

Los científicos (sólo 30% se involucra en la comunicación) deben tomar conciencia de que los ciudadanos tienen derecho a saber y a ser informados; muchos de estos sólo comunican cuando les interesa personalmente, pues otro tanto considera que comunicar la ciencia es prostituirla. Un sector de científicos se siente obligado a comunicar sus actividades y determinar estrategias de comunicación; es más, han llegado a defender la idea de que si la sociedad y la comunidad escolar pudieran debatir con los científicos, la comunicación se optimizaría.

Por su parte, los estudiantes de cualquier nivel escolar están exigiendo más espacios de comunicación científica. Por ejemplo la revista *¿Cómo ves?*, publicación de divulgación científica de la Universidad

²⁸ Grupos de alumnos y docentes universitarios que imparten cursos, talleres o diseñan programas de radio sobre temas científicos dirigidos a niños y adolescentes. Los casos de la UNAM, la UV, el IPN, entre otros.

²⁹ “De tal modo, la profecía frankfurtiana de una sociedad cada vez más instrumentalizada, menos capaz de pensar los fines, más automatizada en cuanto a reproducir las relaciones sociales existentes, se está cumpliendo a pie juntillas. El surgimiento mismo de la noción de tecnociencia muestra la tendencial fusión de la ciencia con el campo de su aplicabilidad; espacios que en su momento estuvieron fuertemente diferenciados, como ocurría para los griegos, que ponían a la ciencia en un papel superior, y dejaban a la técnica por debajo en cuanto a lo valorativo, privada a la vez de apoyo conceptual. Según los criterios utilitaristas hoy en boga, científicos como Einstein o Gödel no hubieran sido considerados valiosos, ni tampoco hubieran merecido financiamiento”. Follari, Roberto, óp. cit.

Nacional Autónoma de México, dirigida a adolescentes es hoy día, una de las revistas más leídas en México, con gran aceptación entre los de secundaria y bachillerato por el diseño y calidad de su contenido, pero también ha sido bien recibida por gente de otras edades, independientemente de su situación académico-escolar. Asimismo, la generación contemporánea de niños y adolescentes tiene acceso permanente a la internet, con posibilidades infinitas de consultar sitios web especializados en ciencia. Los propios estudiantes están siendo protagonistas de este proceso de comunicación científica, a pesar de las dificultades inherentes³⁰ a un país marginado como el nuestro: además de leer, participan con sus docentes o en grupos independientes en debates, foros, espacios radiofónicos tradicionales o en la internet (o televisivos en menor medida), excursiones científicas, charlas, encuentros, publicaciones o los propios sitios web.

La sociedad y, en particular, la comunidad escolar deben reconocer lo importante que es contar con la información científica (traducida a cultura científica) como una forma de vida para superar prejuicios y convivir con la objetividad...³¹ como parte de su esencia como sujeto.

Rumbo al fin

Este es el fin del principio o el principio del fin, sobre todo porque quedan tareas pendientes y mucho trabajo por realizar, estrategias por crear y alternativas por imaginar.

Es urgente trabajar por una cultura científica que permita a la escuela y todos sus protagonistas pensar y actuar científicamente. Para eso, de manera coordinada hay que contrarrestar el analfabetismo científico para conocer³² al objeto; eso permitirá anular los reduccionismos del quehacer científico en la escuela.

³⁰ “Las dos principales barreras para el acceso a las TIC en América Latina son la limitada infraestructura en telecomunicaciones y los costos relativamente altos en el acceso a dichas tecnologías para la mayoría de las personas”. “A la orilla de la economía del conocimiento. Indicadores sobre educación, ciencia y tecnología en América Latina”, en revista *Este país*, 185, p. 64.

³¹ La objetividad es un valor como ya planteaba Max Weber, y por tanto quien se instala en la ciencia lo hace de entrada en un espacio valorativo. En otro sentido es muy problemático: la ciencia, aun con sus limitaciones y supuestos, resulta un factor decisivo en la superación de prejuicios y dogmatismos, los cuales en nuestros países de capitalismo subalterno se mantienen con fuerza suficiente como para que el auxilio a dichas ciencias siga teniendo una función importante en el debate ideológico. Follari, Roberto, óp. cit.

³² “conocer realmente un objeto supone formarnos un ‘cuadro’ general acerca de cómo es el objeto y no sólo de cómo aparece a la aprehensión inmediata”. Luis Villoro.

La ciencia es un quehacer humano, tiene sus exigencias y para emprender una cultura científica mediante la comunicación se necesita crear las condiciones mínimas necesarias, [porque] la ciencia, aparte de proporcionar beneficios materiales, ofrece también algo quizás más valioso: una forma de comprender el mundo —y de resolver los problemas que ese mundo nos plantea— de manera racional. Las explicaciones científicas, a diferencia de las que ofrecen otras formas de aproximarse al mundo, tienen la triple ventaja de ser *lógicas*: se pueden entender (y por lo tanto se pueden compartir); *reproducibles*: se pueden comprobar; y *confiables*: funcionan cuando se aplican a problemas concretos. En otras palabras, el conocimiento científico se puede poner en duda y, según el caso, confirmarse, refutarse o corregirse.³³

En la escuela la comunicación científica es una posibilidad de generación de conocimiento de forma colectiva; es una estrategia que coadyuvará a la sensibilización y concienciación de los sujetos escolares y sociales; es una alternativa viable para difundir el conocimiento científico.

Es un reto para los científicos que, por razones varias encapsulan sus avances y no los dan a conocer, pero también para aquellos que intentan establecer redes de comunicación para hacerla una forma de vida de la sociedad.

Finalmente, estamos seguros que la comunicación científica debe ser un compromiso de las autoridades, todas, particularmente de las educativas que están dejando escapar una gran oportunidad al no abrir alternativas ni a científicos, ni a escuelas y mucho menos a la sociedad de establecer redes de comunicación serias, coordinadas, sistemáticas y productivas. Esfuerzos existen pero no los suficientes.

Referencias

- “A la orilla de la economía del conocimiento. Indicadores sobre educación, ciencia y tecnología en América Latina”, en *Este país*, 185. Agosto de 2006. p. 59.
- Barba, N. A. (2001). “La ciencia busca al sector productivo” en *Reforma*. 17 de enero. México.
- Bonfil Olivera, Martín. “Ciencia y magia”, en *¿Cómo ves?*, 97. Diciembre de 2006. México, UNAM. p. 7.
- _____ “¿Por qué la ciencia?”, en *¿Cómo ves?*, 100. Marzo de 2006. México, UNAM. p. 2.

³³ Bonfil Olivera, Martín, óp. cit.

- Buganza, Jacob (2002). *Breves artículos filosóficos*. México.
- Cabral, P. I. (2001). “Alfabetismo científico y educación”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Follari, Roberto A. “La ofensiva de la tecnociencia”, por publicarse en el número 15 de la revista *Universidad de Nuestro Siglo*. Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Fox, Adalberto, et ál. “Alfabetización científico-tecnológica”, en *Universidad de Nuestro Siglo 14*. Enero-mayo de 2006. Xalapa, Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona, Paidós.
- López, P. R. (1998). *Enfoques Educativos*, 2, 1. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Macías, M. (2002). “México fuera de la carrera científica y tecnológica mundial”, en *El financiero*. 12 de septiembre. México.
- Martínez Morales, Manuel (2007). “Las nuevas ciencias y las humanidades”, en La Valquiria, *Diario de Xalapa*. 18 de febrero, p. 3.
- Muñoz Rubio, Julio. “Ciencia, ideología y darwinismo”, por publicarse en la revista *Universidad de Nuestro Siglo*. Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Pozo, J. L. (1990). “Estrategias de Aprendizaje”, en Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. (Tomo I). Madrid, Alianza Editorial.
- Ruiz, R. (2001). “Ni en 200 años se alcanzaría a Europa en postgrados”, en *El Financiero*. 14 de febrero, México.
- Sartori, Giovanni (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.
- Shamos, M. A. (1995). *The Myth of Scientific Literacy*. New Brunswick, Rutgers University Press.
- Turney, Jon (2007). *Memoria sobre ciencia*. Fórum Barcelona 2007. España, Somece.
- Villarruel, F. M. (2001). “Evaluación de la práctica educativa y científica del profesor investigador en el Instituto Tecnológico Agropecuario de Veracruz”, en *Memoria. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Manzanillo.
- Villoro, Luis (1991). *El poder y el valor: fundamentos de una ética política*. México, FCE.
- Villoro, Luis (1996). *De la libertad a la comunidad*. México, Ariel.



Luis Gerardo Martínez García

Es egresado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana así como de la Especialidad en Investigación Educativa y de la Maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana; candidato a Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad del País Vasco y la Universidad Veracruzana. Se ha desempeñado como docente en educación primaria y superior.

Ha impartido seminarios en diversas instituciones de posgrado en el estado de Veracruz. Escribe para revistas especializada en educación y de divulgación de la ciencia; ha fundado y dirigido variados medios y órganos de difusión de la UPV. Es miembro de número de la Academia Mexicana de la Educación y actualmente es vicepresidente de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Básica del Consejo Interinstitucional Veracruzano de Educación, y coordinador de proyectos especiales de la misma.

Del quehacer cotidiano al hacer que trasciende
se terminó de imprimir en el mes de noviembre
de 2007 en los talleres de Proagraf, S.A. de
C.V., siendo Gobernador del estado de Veracruz
el Lic. Fidel Herrera Beltrán y Secretario de
Educación el Dr. Víctor A. Arredondo Álvarez.
La edición consta de 3000 ejemplares.