



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

EXPO2000 HANNOVER

Cuestiones Quodlibetales

Pedagogía y Ciencias de la Educación

Dr. Enrique Moreno y De los Arcos

Educación, ciencia y tecnología

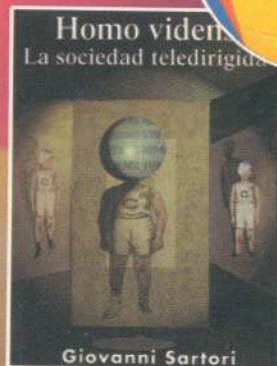
Mirando hacia el futuro
Expo Hannover 2000



Educación sin fronteras

Exigir responsabilidad y voluntad de rendimiento

Colaboración de la Embajada
Alemana en México



Más vale libro en mano que CD fallando

Homo Videns, alerta a la educación

PRECIO AL PÚBLICO \$20.00
PUBLICACIÓN BIMESTRAL
SEPTIEMBRE-OCTUBRE
AÑO 1, NÚM. 1

ISSN 1405-8987



Índice

Editorial

Paedagogium **2**

Nuestros colaboradores

Cuestiones quodlibetales:

Dr. Enrique Moreno y
De los Arcos

Paideia:

Lic. Benito Guillén Niemeyer

Desván Pedagógico

Dra. Libertad Menéndez Menéndez

Crece:

Mtra. Teresita Durán Ramos

Diferencia:

Lic. Josefina Rubí Piña

Educación, arte y cultura

Semblanza histórica de la
arqueología de salvamento
en México **16**

Cine

Belleza americana **17**

Adiós a mi concubina **18**

Colaborador invitado

19 David René Thierry G.

Educación, ciencia y tecnología

24 Mirando hacia el futuro

Más vale libro en mano, que CD fallando

25 Homo videns, alerta
a la educación

27 Planeación prospectiva

28 El valor de educar

30 Cuerpo, identidad y psicología

Los jóvenes tienen la palabra

32 ¿Qué pasa con las y los jóvenes
hoy en día?

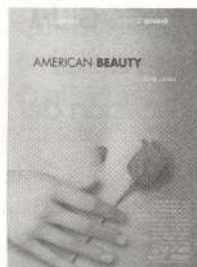
Educación sin fronteras

34 Exigir responsabilidad y
voluntad de rendimiento

Cartón

36 Humor

EXPO 2000
HANNOVER



DIRECTORIO

CIAP

Benito Guillén Niemeyer
Director General
Teresita Durán Ramos
Directora de Investigación
J. Antonio Mendoza Vázquez
Director Enlace Institucional
PAEDAGOGIUM
Benito Guillén Niemeyer
Director
Efraín Gutiérrez Jiménez
Director Editorial
CONSEJO EDITORIAL
Enrique Moreno y de los Arcos

Libertad Menéndez Menéndez
Pilar Martínez Hernández
Teresita Durán Ramos
Julieta Jiménez Cruz
Josefina Rubí Piña
DISEÑO Y FORMACIÓN
Visión Gráfica!
D.G. Elima Montero Amores
D.G. Mauricio Rosales Rivera
PAEDAGOGIUM
Es una publicación del Centro de
Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C.
Av. Chapultepec 133 4º Piso c.p. 06600
Col. Juárez, México, D.F.
Tel. (01) 5591-0909 Fax (01) 5591-0910

e-mail: revista@ciap.com.mx
Certificado de Licitud de Título y
Contenido en trámite.
Número de reserva al título en la
Dirección de Derechos de Autor:
04-2000-020813595000-01
El contenido de la publicación y de los
artículos son responsabilidad exclusiva
de los anunciantes y de los colaborado-
res, además que no refleja necesariamen-
te el punto de vista de **PAEDAGOGIUM**.
Impresión:
Editorial Progreso S.A. de C.V.
Sabino 275 Col Santa María la Ribera
c.p. 06400, México, D.F.

Nos interesa mucho conocer sus
comentarios y sugerencias con
respecto a la revista y su contenido,
así como sugerencias sobre temas a
desarrollar, por favor dirijase al
e-mail: revista@ciap.com.mx
Tiraje: 5,000 ejemplares
Si le interesa publicar un artículo en
Paedagogium contáctenos
por favor al
tel. (01) 5591-0909
fax (01) 5591-0910
e-mail: revista@ciap.com.mx



Es motivo de satisfacción y orgullo para quienes integramos el **Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. (CIAP)** presentar el primer número de la revista **PAEDAGOGIUM**, lo cual constituye la concreción de un proyecto largamente acariciado. En el **CIAP** pensamos que no sólo es necesario contar con un mayor número de medios de divulgación de la pedagogía, sino que, además, es necesario contar con órganos de difusión abiertos a las distintas corrientes del pensamiento pedagógico, ya que ello nos permitirá el análisis y confrontación de nuestras ideas, teniendo como objetivo prioritario el desarrollo de nuestra disciplina.

En este momento de nuestra historia en el cual la apuesta principal es por la educación, se hace imprescindible reflexionar sobre los mejores medios y estrategias para orientar el proceso educativo. Convencidos de que es en el ámbito de la pedagogía donde se deben analizar, investigar, valorar y postular los principios que orienten las acciones que la sociedad compromete para la formación de sus miembros, nos proponemos desde aquí la construcción de una opción de permanente intercambio con los interesados en asuntos pedagógicos. **PAEDAGOGIUM** es un espacio donde se podrán entroncar líneas de acción, propuestas y experiencias, así como la reflexión sobre los fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos que sustentan nuestro quehacer profesional.

Son muchas las personas e instituciones a las que debemos el apoyo para la realización de este proyecto, vaya para todos y todas, nuestro más sincero reconocimiento y agradecimiento; estamos ciertos de que el compromiso es con la construcción de una sociedad libre y justa y de que un medio para alcanzar ese sueño es la educación y **PAEDAGOGIUM** se concibe así como un instrumento que permitirá realizar los anhelos de justicia social e igualdad de oportunidades educativas que compartimos. Una mención especial merece en este rubro la Editorial Progreso, la cual nos brindó su apoyo incondicional para la edición de la revista.

Esperamos que quienes desean un foro para la libre expresión de sus ideas, encuentren en esta revista de publicación bimestral el espacio adecuado para ello. En el nombre de **PAEDAGOGIUM** se expresa nuestra misión. Para una mayor comprensión de esta idea presentamos una de las colaboraciones del Dr. Moreno y De los Arcos, quien hace una breve pero concisa explicación del término que hemos elegido como nombre para nuestra publicación.

PAEDAGOGIUM

La escuela, como institución, surgió en todas las primeras civilizaciones de manera independiente, en cada una de ellas como natural consecuencia de la invención de la escritura. Este código artificial, que asumió múltiples formas, caracteriza a las llamadas por Toynbee "civilizaciones primarias", como la sumeria, la egipcia, la sinica, la maya o la andina.

Los griegos herederos de las primeras civilizaciones, adoptaron la institución escolar alrededor del siglo VI o V antes de nuestra era, si no es que

antes aún. El maestro de escuela (*didaskalos*) se ocupaba de la enseñanza formal (*didajé*) que comprendía, esencialmente, la lectura, la escritura y el cálculo.

Los padres que enviaban a sus hijos a la escuela los hacían acompañar por un sirviente, generalmente esclavo, que pronto se convirtió en el responsable de la educación cívica y moral de los pequeños, el pedagogo (*paidagogós*).

Las escuelas eran entonces construidas con un vestíbulo para albergar a

los pedagogos que aguardaban el fin de las clases: el *paidagogeion*. La palabra *paidagogeion*, en tiempos de Demóstenes ya se había convertido en sinónimo de escuela.

Los romanos adoptaron la mayoría de las instituciones griegas, además de la religión, de suerte que tanto el vocablo (y la institución) pedagogo como el sinónimo de escuela fueron meramente latinizados: *paedagogus* y *peadagogium*. De hecho, el *Paedagogium Palatini*, escuela de palacio, era donde se enseñaba a los hijos de

los esclavos del emperador. Consolidada la palabra *paedagogium* para significar escuela en la tradición latina, la encontramos con cierta frecuencia en la literatura pedagógica posterior. Francke, por ejemplo, fundó en el siglo XVII una escuela llamada precisamente *Paedagogium*. Es legítimo, entonces, proponer el término *paedagogium* no sólo como aplicable a la institución escolar sino, también, al más amplio de escuela de pensamiento pedagógico. ☞

Dr. Enrique Moreno y de los Arcos

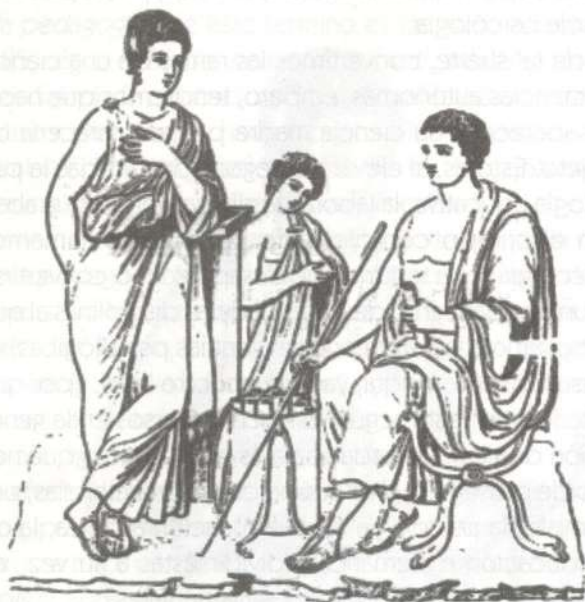


Cuestiones Quodlibetales

Pedagogía y ciencias de la educación

PARTE I

Dr. Enrique Moreno y de los Arcos • emorenoa@yahoo.com



I

Han sido tantos y de tan diversos orígenes quienes se han ocupado de la construcción del magnífico edificio, la gigantesca torre del conocimiento de la educación del hombre que no siempre se han percatado que antes, mucho antes, de "romper las nubes y besar el cielo" -por razones de gran complejidad- han perdido la *lingua franca* de la pedagogía, el idioma en común que permitía la comunicación entre ellos y la explicación a los demás sobre aquello en lo que consistía su labor y el grado de su avance.

Cual si fuese pecado intentar desentrañar los misterios de los fenómenos educativos, de manera imperceptible, sutil, se ha colocado entre los especialistas de nuestra construcción una serie de neologismos, anglicismos y barbarismos que toman en casi imposible el diálogo entre ellos mismos.

Muchas de tales nociones son fácilmente desechables. Basta poseer un mínimo de conocimiento pedagógico e idiomático. Otras, en cambio, precisan un análisis más riguroso y una formación más sólida en la rica tradición pedagógica nacional e internacional de que somos producto.

En gran medida el problema se origina en los países de habla inglesa, en los cuales, -por causas que aún indago- el vocabulario común de la pedagogía de la gran mayoría de los idiomas europeos inicia apenas su difusión. Otra parte de culpa la tienen los pocos versados

traductores de las obras pedagógicas que nos llegan, cada vez en mayor número, del más influyente de los países de idioma inglés: Estados Unidos. Pero quizá la falta fundamental es la acrítica aceptación, por parte de quienes debieran ser especialistas en el vocabulario de su disciplina, de términos que no tienen justificación en nuestro idioma.

Sería fácil atribuir a la influencia de otros profesionistas los orígenes de la confusión, pero se faltaría a la verdad. Los principales culpables somos quienes hemos hecho de la pedagogía una profesión.

Causa en verdad preocupación leer en nuestro medio que la noción central de la enseñanza abierta es el "autoaprendizaje" y que el sistema abierto es la contrapartida del sistema "escolarizado".¹

Para Aristóteles -como para sus contemporáneos que se ocuparon en alguna forma del problema de los universales- resultaría indudablemente asombroso saber de la actual corriente que propone, dado que el alumno no aprende una sola cosa, no hablar del aprendizaje sino de los aprendizajes, lo que ha contribuido a que se encuentren textos que constituyen verdaderas obras maestras de malabarismo idiomático para ajustar la noción de aprendizajes a expresiones universales, aún intocadas como la de niño.²

Nuestra clásica -y oficial- noción de plan de estudios comienza a verse desplazada, como en la tradición anglosajona, por el vocablo *curriculum* o, ya castellano, currículum. Esto no solamente da origen a grandes embrollos sobre las formas del plural sino a sesudas disertaciones en torno a las diferencias específicas entre conceptos que son idénticos: plan de estudios y *curriculum*.³

El afán por bautizar de manera original ha dado lugar a la creación indiscriminada de términos aparentemente técnicos que sólo incrementan la calígne. Trataremos de analizarlos paulatinamente.

Compleja, teórica y epistemológicamente -aunque a mi ver no menos equivocada- es la propuesta de sustituir la palabra pedagogía por la expresión "ciencias de la educación". La sugerencia, *in cauda venenum*, parece no sólo aceptable, sino plausible.

Sin embargo, merece, en razón de sus consecuencias, un examen cuidadoso que permita, al menos, sentar las bases para una discusión fructífera.



II

Cabe señalar, para evitar equívocos, que la posición que aquí sostendré es en contra de la sustitución del clásico nombre de pedagogía por el incorrecto de ciencias de la educación y no que otros profesionistas deban quedar fuera del trabajo relacionado con la educación. El fenómeno educativo, como es bien sabido, es de una gran complejidad y solamente puede ser explicado cabalmente si se consideran en los análisis los factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, históricos y hasta pedagógicos que lo determinan. Esto significa que no sólo es justificable sino deseable que distintos profesionistas, incluso pedagogos, intervengan en su estudio.

Agrupar, sin embargo, bajo el rubro de ciencias de la educación a todas las disciplinas científicas que además de la pedagogía se ocupan de algún aspecto relacionado con nuestro fenómeno no sólo es trivial sino inútil. Resultan en menor número las que, hasta donde llegan nuestros conocimientos actuales, poco o nada tienen que ver con la heurística de la educación como la astronomía o la física.

Una designación tal de ciencias tan disímboles con objetos y teorías tan diversos carecería del sentido que tiene, por ejemplo, la reunión de especialidades, con objetivos comunes, como la denominada ciencias de la salud.

Considerar que algunas ciencias en particular como la psicología o la sociología pueden ser tenidas por ciencias de la educación no es tan simple. La única disciplina que se define como el estudio, o la ciencia, de la educación es la pedagogía. Todas las demás son ciencias de otra cosa, sea esto el comportamiento, la psique, los grupos humanos, etcétera. Ninguna ciencia, salvo la pedagogía, incluye en su *definiens* la palabra educación.⁴

¿Cómo resolver entonces el problema de aquellos sectores de otras disciplinas que se ocupan de porciones, más o menos grandes, del fenómeno educativo? Una solución es crear subdisciplinas o especialidades como la psicología de la educación o la sociología de la educación, que equivalen, en la tradición pedagógica, a las nociones de psicopedagogía y de sociopedagogía. Esto no permitiría, sin embargo, arribar con buen éxito a la concepción de ciencias de la educación ya que partes de las disciplinas no podrían ser consideradas ciencias de ellas mismas.

Habría, entonces, necesidad de elevar al rango de ciencias autónomas la psicología de la educación, la sociología de la educación, la política educativa, la historia de la educación. Y, de hecho, así ha sido propuesto con toda seriedad.

La solución no es inocua, sin embargo. Tomemos el caso de la psicología por vía de ilustración. Si la psicología de la educación es concebida como ciencia de suyo ¿por qué no lo serán, también la psicología clínica, la laboral y otras ramas? Puestos a crear ciencias más particulares podríamos instaurar cuatro o cinco a partir de la sola psicología.

Si, de tal suerte, convertimos las ramas de una ciencia en ciencias autónomas, empero, tendremos que hacer desaparecer a su ciencia madre porque carecería de objeto. Esto es, al elevar a categoría de ciencias la psicología educativa, la laboral, la clínica y otras, que abarcan el campo completo de lo que aún llamamos psicología, ésta tendría que desaparecer o convertirse en un agrupamiento de las verdaderas disciplinas al que deberíamos llamar entonces: ciencias psicológicas.

El asunto no para aquí, ya que, por otro lado, ¿por qué detenerse en este segundo nivel? Inmersos en la generación de ciencias cada vez más particulares ¿qué nos impide proseguir? ¿Por qué no considerar ciencias, por ejemplo, la psicología de la educación artística, la de la educación matemática y dividir éstas a su vez, en niveles escolares o contenidos particulares?

Podría parecer esto *reductio ad absurdum*, pero ha sido ya propuesto en realidad. En la *Psicodidáctica* de Titone se habla de nuevas ciencias como la psicolingüística y la psicología de la matemática.⁵

Si el panorama es éste y las posibilidades *ad libitum*, me pronuncio por preservar la tradicional pedagogía y desecharla, malamente en boga, ciencias de la educación.

III

Quienes han propuesto sustituir la palabra pedagogía por la noción de ciencias de la educación o -más bárbaramente- por educación solamente (a la usanza anglosajona) ignoran que nuestro término tiene una larga tradición no sólo en castellano sino en griego, italiano, portugués, francés, alemán y ruso, por citar unos cuantos ejemplos. En todos estos idiomas es perfectamente clara la distinción entre la disciplina, pedagogía, y el fenómeno que estudia, la educación.

Las dudas en torno a la corrección de nuestro vocablo suelen surgir cuando, directamente o a través de traducciones, se leen obras pedagógicas de lengua inglesa. Se produce entonces un fenómeno en el que encuentro mucho de ignorancia, de negligencia y de sumisión servil: no hay coincidencia de términos, pero el inglés no puede equivocarse, tenemos que ser nosotros los errados. Si en inglés no es usual la distinción entre la ciencia y el fenómeno sino que se designan ambos con el mismo término, *education*, debemos to-



das las demás lenguas cultas adoptar tal modalidad. Lo primero que se hace entonces es poner en crisis nuestro vocablo. Se le acusa así de insuficiente por referirse únicamente -lo que es inexacto- a la educación infantil.⁶ O bien, se duda de su tradición. Robert Dottrens y Gaston Mialaret, por ejemplo, señalan en la *Introducción a la pedagogía* que este término es de cuño reciente, 1485, según el *Dictionnaire de Robert*.⁷ Mialaret, en su *Ciencias de la educación*, lleva esta afirmación a consecuencias insospechadas: postula la necesidad del cambio de designación basado en la confusión terminológica que rodea al joven vocablo.⁸

Obviamente desconocen Mialaret y Dottrens que la palabra pedagogía fue acuñada en la Grecia clásica desde el siglo V antes de nuestra era. Se la encuentra en Eurípides, Platón, Plutarco y los principales padres griegos de la Iglesia.⁹ A partir del siglo XV se incorporó paulatinamente a todas las lenguas vernáculas de Europa que hemos mencionado, excepto al inglés.

En efecto, la primera edición de la *Enciclopedia Británica*, publicada entre 1768 y 1771, define pedagogo como *a tutor or master, to whom is committed the discipline and direction of a scholar*, pero no recoge la clásica noción de pedagogía.¹⁰

Tuvieron que pasar doscientos años para que nuestro vocablo se incorporara -en edición posterior a la de 1967- a tan influyente obra definido como *the science of teaching*. El *Diccionario Webster*, en cambio, desde varias décadas atrás, lo contenía como *the science or art of teaching*.¹¹

Es muy significativo que esto haya sucedido. Cuando en castellano se propone desechar un término porque en inglés no es de uso corriente, en inglés se incorpora porque es de gran utilidad. Así, se le encuentra cada vez más en la literatura pedagógica en este idioma. Ya en 1926 Bertrand Russell, en *On Education*, planteaba... "*there is a considerable body of new knowledge in psychology and pedagogy*..."¹²

No debe creerse, sin embargo, que existe en la cultura anglosajona aceptación unánime para nuestra palabra. Pese a su utilidad posee un inconveniente: no forma parte de la tradición idiomática del inglés. El *Dictionary of Education* de Good, por ejemplo, la recoge, pero señala al final que es ampliamente reemplazada (*largely replaced*) por el término *education*.¹³

No obstante, la necesidad de la distinción persiste, aunque sólo sea para oponerse a nociones como la muy generalizada de "pedagogía del oprimido". De tal suerte, Elizabeth Steiner crea el término híbrido educología para contraponer su *Educology of the Free* a la concepción de Freire.¹⁴

Estoy convencido que -según todo parece indicar- la palabra pedagogía acabará por generalizarse en el idioma inglés el futuro próximo. ¿La perderemos nosotros para tener que retomarla finalmente de esa lengua?

1. El Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras parece ser pionero en la adopción del primero de estos vocablos. La siguiente frase es en verdad ilustrativa: "La base del sistema de enseñanza es el *autoaprendizaje a distancia*". "Sistema Universidad Abierta". Boletín Filosofía y Letras. Segunda época. Año I. Abril de 1978. No. 1 p. 15-17. p. 15. Otras referencias: Oscar Zorrilla. "El Sistema Universidad Abierta". Perspectiva. Nuevo Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tercera época. Año I. Mayo de 1980 No. 1 p. 20-22. Azucena Rodríguez y Jaime E. Cortés. "Sistema Universidad Abierta Estructura y operación". Perspectiva. Nuevo Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tercera época. Año I. Septiembre de 1980. No. 3 p. 41-47. Sobre algunos de estos vocablos véase: Enrique Moreno y de los Arcos. "El lenguaje de la pedagogía", Omnia. Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado. Año 2 No. 5, Diciembre de 1986, México, UNAM, 1986, pp. 15-20.

2. BEUCHOT, Mauricio. *El problema de los universales*. Prol. De Carlos Ulises Moulines. Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, México, 1981. 520 p. (Col. Opúsculos Colegio de Filosofía).

3. ARNAZ, José A. 8 *La planeación curricular* (sic.) ANUIES/Trillas, México, 1981. 76 p. IIs. (Cursos básicos para formación de profesores. Área de sistematización de la enseñanza #8).

4. BUNGE, Mario. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Trad. De Manuel Sacristán. Ariel, Barcelona, 1969. 956 p. IIs. (Col. Convivium No. 8). P. 139-149.

5. TITONE, Renzo. *Psicodidáctica*. Trad. De A. Rita de Nardo. Narcea, Madrid, 1981. 158 p. IIs. (Educación Hoy. Estudios).

6. HERNÁNDEZ Ruiz, Santiago y TIRADO Benedí, Domingo. *La ciencia de la educación*. 3ª. Ed. Herrero, México, 1958. XX-628p.

7. DOTTRENS, Robert y MIALARET Gaston. "El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su estado actual". En Maurice Debesse y Gaston Mialaret (eds). *Introducción a la pedagogía*. Trad. De Prudenci Comes. Oikos-tau, Barcelona, 1972. 232 p. IIs. (Tratado de Ciencias Pedagógicas) p. 25-44.

8. MIALARET, Gaston. *Ciencias de la educación*. Trad. De Alicia Ramón García. Oikos-tau, Barcelona, 1977. 120 p. IIs. (Col. Ciencias de la Educación #1).

9. Las referencias precisas podrán verse en: Enrique Moreno y de los Arcos. *Pedagogía. Apuntes para la historia de un vocablo*. (En preparación).

10. *Encyclopaedia Britannica; or a Dictionary of Arts and Sciences, Compiled Upon a New Plan. In Which The different Sciences and Arts are digested into distinct Treatises of Systems; and The various Technical Terms, etc. Are explained as they occur in the order of the Alphabet*. 3 v. Bell and Macfarquhar, Edinburgh, 1771.

11. *Webster's New International Dictionary of the English Language*. Merriam, Springfield, 1927.

12. RUSSELL, Bertrand. *Ensayos sobre educación. Especialmente en los años infantiles*. Trad. De Julio Huici. Espasa Calpe, Madrid, 1967. 234 p. (Austral # 1387). [Versión inglesa: *On education. Specially in Early Childhood*. London, George Allen and Unwind, 1964. 172 p. (Unwin Books # 1). P. 8].

13. GOOD, Crter V. (ed). *Dictionary of Education*. 2ª ed. McGraw-Hill, New York, 1959. XXVIII-676 p. Foundations in Education).

14. STEINER, Elizabeth. *Educology of the Free*. New York, Philosophical Library, 1981. 70 p.



Paideia

La pregunta en el proceso educativo

Lic. Benito Guillén Niemeyer • bguillen@ciap.com.mx

INTRODUCCIÓN

La observación del proceso docente y el ratificar que esta práctica es réplica de aquello que se aprendió y cómo se aprendió, es que nació una inquietud en torno al interrogatorio como técnica didáctica; hemos podido observar que este recurso se emplea cotidianamente bajo dos esquemas fundamentales: En el primer caso, observamos que el interrogatorio se plantea sólo como una verificación de que el alumno ha revisado los documentos o información que se le indicó previamente y su propósito es confirmar que ha adquirido la información que el profesor considera relevante para el curso. En el segundo caso, su propósito es más concreto, ya que sólo le sirve el profesor para confirmar que los conceptos por él expresados han sido comprendidos por el alumno y que no quedan dudas al respecto. No se cuestiona la validez del empleo de esta técnica con estos fines, sin embargo no se aprovecha este recurso en el sentido de fomentar una actitud inquisitiva en el alumno, que le propicie reflexiones creativas y de mayor trascendencia al propio contenido del curso, o bien, que le ponga ante situaciones problemáticas que le motiven al planteamiento y descubrimiento de nuevos y más complejos conceptos relacionados con su objeto de conocimiento.

Sobre el interrogatorio como una forma de fomentar el razonamiento heurístico y como alternativa para el logro de aprendizajes significativos es que trataremos más adelante, con el fin de plantear algunas líneas de acción que permitan validar la conveniencia de su rescate e incorporación al proceso educativo. De ahí que valga la pena empezar preguntándonos: ¿Qué relevancia tiene preguntarse en torno a la pregunta? ¿Es la pregunta, a pesar de su antigüedad, un recurso moderno para la enseñanza? ¿Es posible definir una estrategia didáctica sobre el uso de la pregunta? ¿Para qué tanta pregunta acerca de la pregunta?

ANTECEDENTES

La pregunta como forma para fomentar la reflexión que conduce al aprendizaje, de inmediato se asocia con el método Socrático, del cual recordamos que partiendo del interrogatorio, conducía a su interlocutor a "parir" las ideas o conocimiento sobre un objeto determinado. Dice Sócrates, en el Teetetes o de la ciencia:

"El oficio de partear, tal como yo lo desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas, pero difiere en que yo lo ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas.(...) Por otra parte, yo tengo de común con las parteras que soy estéril en punto a sabiduría, y en cuanto a lo que muchos me han echado en cara diciendo que interrogo a los demás y que no respondo a ninguna de las cuestiones que me proponen, por que yo nada sé, este cargo no carece de fundamento. Pero he aquí por qué obro de esta manera. El Dios me impone el deber de ayudar a los demás a parir, y al mismo tiempo no permite que yo mismo produzca nada. Ésta es la causa de que no este versado en la sabiduría y de que no pueda alabarme en ningún descubrimiento que sea una producción de mi alma. En compensación, los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran muy ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos a medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado, y es porque el Dios quiere fecundarlos. Y se ve claramente que ellos nada han aprendido de mí, y que han encontrado en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido, no habiendo hecho yo otra cosa que contribuir con el Dios a hacerles concebir."

De lo anterior que el método socrático sea conocido como "... mayéutica (de *maieutiké*, arte de la partera) o heurística (de *heuristické*, arte de descubrir)."¹

Si bien la mayéutica socrática es un ejemplo excelso del manejo del interrogatorio y, consecuentemente, de la pregunta en el proceso de adquisición del conocimiento, vale la pena interrogarnos sobre este recurso en nuestra cotidiana actividad educativa. Quizá la heurística en su concepción actual es la que más se ha enfocado al estudio de esta cuestión, junto con las corrientes estructurales del aprendizaje.

La idea de formar al individuo en el desarrollo de sus habilidades intelectuales ha traído como consecuencia, el interés por formar en el planteamiento y solución de problemas, Polya² hace un planteamiento partiendo de preguntas que orienten al alumno en esta empresa facilitando el proceso cognitivo. Mace decía que "la curiosidad es el apetito de la mente. La información se retiene mucho más rápidamente si constituye la respuesta a una pregunta. Si no se pregunta no se experi-



menta curiosidad ni perplejidad. Hay que dejar que las preguntas afloren, aclararlas y luego hacer otras.”³

La importancia de la pregunta, en el proceso de conducción del aprendizaje se torna relevante en la medida en que ésta se orienta hacia el logro de metas concretas sobre un objeto determinado, sin la pregunta que despierte la curiosidad e interés por ese objeto, el conocimiento se torna mecánico perdiendo toda significancia para el alumno.

RELEVANCIA DE LA PREGUNTA

La pregunta es un recurso que incita a la actividad intelectual, desde una perspectiva cognitiva y metacognitiva⁴, ya que necesariamente enfrenta al alumno con situaciones novedosas y problemáticas (siempre y cuando la pregunta se utilice en este sentido), que reclaman la participación y empleo no sólo del conocimiento ya adquirido, sino además de la construcción de nuevo conocimiento o relaciones conceptuales no preestablecidas y apoyado en esas relaciones haga uso de habilidades procedimentales.

Una de las formas en que más se ha empleado la pregunta como recurso en la educación, es la técnica de solución de problemas, esta estrategia en el proceso educativo se caracteriza como una técnica compleja, tanto por la complejidad de su diseño como por las consecuencias que acarrea para el trabajo docente, la mayoría de ellas ni siquiera susceptibles de previsión por el profesor. Sin embargo resulta claro y natural suponer que hace del trabajo intelectual una aventura divertida y creativa.

Existen una serie de autores que han planteado estrategias para el empleo de la solución de problemas en el aula, en la exploración de esta alternativa didáctica no dejan de observarse algunas dificultades que esta técnica entraña, de las cuales destacamos las siguientes:

a) El grado de dificultad de un problema no necesariamente es intrínseco al mismo, sino que adquiere dimensiones distintas de acuerdo con los sujetos. Si bien es cierto que es posible identificar el grado de dificultad de un problema dada su complejidad y multiplicidad de variables que en él intervienen, también es cierto que la solución de un problema puede representar mayor o menor dificultad para el sujeto que lo enfrenta, dependiendo de un gran número de factores el que se perciba más o menos difícil, cuestiones tales como el conocimiento previo, la velocidad de recuperación de información, la claridad de los conceptos y términos del planteamiento del problema, hasta las disposiciones y actitudes que el problema genere en el sujeto, dan mayor o menor grado de dificultad a la solución.

b) La dicotomía entre la ubicación del problema en un área demasiado específica de conocimiento o bien el ir más allá de esa dimensión. En general los problemas difícilmente pueden identificarse con aspectos particulares del saber, por el contrario, lo deseable sería que el problema confronte al sujeto con un ámbito amplio del conocimiento, a fin de romper con la fragmentación del conocimiento, sin embargo esta situación genera incomodidad en los alumnos y con frecuencia, inseguridad en los profesores.

c) El problema puede presentarse en diversas dimensiones y con distintos propósitos de carácter teórico o aplicativo. De acuerdo con lo antes mencionado, el problema puede presentar características que requieren del empleo de distintas formas de razonamiento y habilidades para llegar a su solución, atendiendo a la naturaleza del conocimiento que se maneja y es necesario para enfrentarlo satisfactoriamente.

d) Existen diversos procedimientos para enfrentar un problema. En efecto cada individuo enfrenta de acuerdo con su bagaje intelectual y de experiencias la solución a un problema, lo cual depende de sus capacidades para la recuperación de información, de asociación de conceptos y de aplicación de procedimientos para vincular estos elementos.

e) No existen algoritmos⁵ que permitan definir un proceso para la solución de problemas. En concordancia con lo anterior, en los problemas no siempre encontramos una solución única y verdadera, existen posibles soluciones o niveles de solución a los cuales el sujeto llega de acuerdo con su acervo intelectual.

Así nos encontramos con que no sólo es la pregunta un problema, sino que ya tenemos un problema con los problemas, en realidad parece ser que hay poca investigación asociada con estas cuestiones al punto que no tenemos conocimiento cierto de muchos de los procesos que se llevan a cabo en el planteamiento y resolución de problemas, lo que sí encontramos es la eficacia que este recurso presenta en el proceso educativo, dice Polya al señalar que los problemas son un recurso clave para el descubrimiento del conocimiento, que las reglas del descubrimiento son dos: “...la primera de estas reglas es ser inteligente y tener suerte. La segunda es sentarse bien tieso y esperar la ocurrencia de una idea brillante.”⁶

De las técnicas más conocidas en este terreno de la solución de problemas se encuentra la de estudio de casos desarrollada por la Universidad de Harvard y ampliamente adaptada y adoptada en nuestro país, que si bien es una fuente del uso de la solución de problemas difiere de esta en el sentido que está reclamando el seguimiento de un algoritmo específico y, en algu-



nos casos, parte de soluciones dadas o de fragmentaciones del conocimiento, dado su carácter específico. No con ello se interprete que se descalifica la técnica, por el contrario se privilegia en la medida que de alguna manera contribuye al desarrollo de las habilidades intelectuales del alumno propiciando una actitud heurística. Como puede verse, la relevancia de preguntarse en torno de la pregunta es por su importancia como recurso didáctico, que favorece el desarrollo intelectual del alumno y permite la recreación y creación de conocimiento, así como la síntesis del mismo; más penetrante es su acción en la medida que se asocia con la solución de problemas y ya desde la metodología de investigación hemos aprendido que la mejor forma de plantearse problemas es a través de preguntas y al tiempo sabemos que quien se plantea adecuadamente un problema tiene más de la mitad de la solución.

LA PREGUNTA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Expresábamos al inicio que la pregunta como recurso didáctico se encuentra en forma paradigmática en el método socrático, sin embargo parece que permanece vigente en los métodos actuales, ello obedece a mi entender a las propias características de la sociedad posmoderna. Se menciona de manera reiterada que esta época se encuentra imbuída en un vertiginoso desarrollo del conocimiento, que en este momento no es posible asimilar la totalidad de conocimiento que genera una disciplina, mucho menos de diversas áreas del conocimiento. Por ello es que ahora planteamos que no es posible educar mediante la pura transmisión de información, es necesario que el sujeto adquiera habilidades que le permitan enfrentar las diversas y complejas situaciones que le ofrece la realidad⁷, que posea las bases de las cuales pueda encadenar nuevos conocimientos y resolver los problemas. Nuevamente la solución de problemas hace su aparición. Las condiciones actuales han hecho posible que las corrientes estructuralistas o cognitivas adquieran relevancia y, en efecto, es necesario buscar que el sujeto cognoscente desarrolle habilidades de pensamiento y de estudio que le permitan allegarse el conocimiento necesario para enfrentar la cada vez más compleja y cambiante realidad; si el sujeto desarrolla esta capacidad la caducidad de la información recibida se ve minimizada por su acción sobre ella.

Para la adquisición de las habilidades mencionadas, la pregunta constante, que orilla a la reflexión y a la construcción y búsqueda de conocimiento adquiere sentido y plena vigencia.

Cierto que un planteamiento didáctico con base a problemas presenta dificultades operativas, es por ello que

reducimos a la pregunta como base para un desarrollo de esta estrategia. Cómo y qué preguntar, en qué momento y bajo qué circunstancias serían las líneas de aproximación para esta cuestión.

La pregunta en el proceso educativo debería enfocarse, sin que el alumno sienta que de ese interrogatorio depende el éxito de su vida académica, a presentar un reto que el educando está en posibilidades de enfrentar y que con un poco de ingenio, imaginación y esfuerzo puede superarlo. La pregunta si se orienta a que el sujeto pueda de manera natural intuir que conoce las respuestas, que reflexionando es posible aproximarse paulatinamente a las soluciones, que si deriva preguntas de carácter más específico y la concatena éstas le darán pistas sobre el camino a seguir, podrá entonces la estrategia didáctica ejercer un efecto de aprendizaje importante.

Existen esfuerzos por precisar el momento y naturaleza de las preguntas que plantea el maestro de tal suerte que logren el efecto deseado y no repercutan en sentimiento de frustración y malestar por parte del sujeto, sino al contrario que le propicien el gusto y el amor por el aprendizaje y el conocimiento que todo estudiante debe sentir. Ejercicios de la Universidad de Stanford y de la Universidad de Massachusetts por crear una taxonomía de las preguntas dentro las conductas docentes, no dejan de ser interesantes y representativos de que la pregunta adquiere significado y relevancia en el proceso educativo, desde luego que mucho de esa caracterización se convierte en algo para todos nosotros conocido: plantearlas por nivel de dificultad, ir de lo general a lo particular, etc. Lo relevante, insistiré, es el sentido que se le da a la pregunta en la medida que estimula el proceso creativo y reflexivo del alumno, que genera nuevas preguntas más ambiciosas y más amplias.

A través de la pregunta es posible despertar en el alumno el sentimiento de satisfacción por lo aprendido, el gusto por la exploración y la investigación y además apoyar su autoestima personal e intelectual. La pregunta, viejo recurso que cada día se torna más útil para quienes tenemos la grave responsabilidad de encaminar el desarrollo intelectual de nuestros alumnos. ●

1 LARROYO, FRANCISCO. En PLATÓN. Diálogos. Estudio preliminar. p.XI

2 POLYA, G. Como plantear y resolver problemas. Trillas, México, 1978.

3 MAGE, T. The Psychology of study. 1963. Citado por LEVEDINSKY, M. Notas sobre metodología p.14

4 Se entiende por metacognición el conocimiento que tiene el sujeto cognoscente sobre los procesos cognitivos que en él se están llevando a cabo.

5 Algoritmo es un procedimiento que establece pasos definidos y rigurosos, que en un tiempo determinado deben cumplirse y tiene como propósito lograr un producto.

6 POLYA, G. Op.cit. p.186

7 Algunos estudios sostienen que una vez transcurridos tres años de que un alumno egresó de la universidad, los conocimientos que adquirió han quedado caducos y que a lo largo de su vida profesional deberá reentrenarse por lo menos el equivalente a cuatro veces su formación profesional.



Desván pedagógico

La Alemania del siglo XVIII, cuna de la pedagogía como disciplina

Dra. Libertad Menéndez Menéndez • libertadmm@yahoo.com

Los planteamientos pedagógicos que hiciera Rousseau, básicamente los que nos legara a través de su **Emilio** y del **Contrato social**, influyeron notablemente en el medio liberal del siglo XVIII europeo. Esa influencia se tradujo, en su momento, en múltiples movimientos de carácter educativo y en algunas reflexiones teóricas que abrirían paso a la pedagogía como disciplina.

Toda la obra de Rousseau, como sabemos, se centró en la necesidad de reconstruir la sociedad de su tiempo a partir del establecimiento de un nuevo orden natural en el que la educación jugaba una condición necesaria. A través de ella nos legó su idea sobre la correcta secuencia de la educación, la que definió como un proceso continuo que se inicia con el nacimiento y se sigue mediante el desarrollo natural de las facultades latentes en el niño. Fue en ésta -en la educación- en la que centró Rousseau la posibilidad de crear un nuevo individuo moral y social.

A lo largo del **Emilio**, Rousseau expuso cómo debería educarse al hombre en las distintas etapas naturales de su crecimiento, desde la infancia y primera niñez, hasta la edad adulta. En el modelo educativo propio de las primeras fases, el ginebrino hacía hincapié en la necesidad de que el tutor se abstuviera de moralizar y de enseñar deliberadamente material cognitivo alguno y se centrara en procurar al niño experiencias sensoriales y de todo orden con el propósito de que dichas experiencias, inicialmente de carácter personal, se fueran ampliando con base en una experiencia, cada vez mayor, de carácter social, la que, en un futuro, podría cobrar sentido como el almacén del que el individuo podría extraer buena parte del conocimiento.

Este principio empirista resaltado por Rousseau no fue, desde luego, el único fundamento de su planteamiento teórico, aunque para los propósitos que aquí nos animan, es viable afirmar que sí fue el que más influyó en sus contemporáneos, sobre todo en aquellos interesados en darse a la tarea de intentar traducir el **Emilio** en una práctica educativa institucional. Tal es el caso, por ejemplo, de Johann Bernhard Basedow, en la germana ciudad de Dessau.

Basedow¹, después de empaparse de las ideas pedagógicas del **Emilio**, convirtió en motor de su existencia la idea de lograr la felicidad de los hombres a través,

por un lado, del llamamiento a los poderosos y, por el otro, de la publicación de un manual que habría de servir a los padres de familia para seguir metódicamente las ideas educativas de Rousseau, manual que fue publicado bajo el título de *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* (**Método para los padres y las madres de familia y para las naciones**). Las metas educativas de Basedow de intentar llevar a la práctica su interpretación de las ideas pedagógicas de Rousseau, empezaron a perfilarse como plausibles, cuando logró que los filántropos y personas de fortuna de su época, aportaran los medios económicos suficientes que le permitirían fundar en 1774, en Dessau, el **Instituto Philanthropinum**.

El sistema educativo planteado por Basedow nos llega hasta nuestros días a través de varias de sus obras; de entre ellas es posible destacar **La Representación a los filántropos y personas de fortuna sobre las escuelas, los estudios y su influjo sobre el bienestar público**²; **El libro del método**; **Lecturas para cosmopolitas**; y otros libros de texto destinados, de acuerdo con Basedow, a la ejercitación de la juventud y a la enseñanza de orientación filantrópica.

El sistema referido, contenía un programa educativo destinado a niños entre los seis y los dieciocho años. Incluía, indistintamente, a los hijos de los ricos y a los de la clase trabajadora; los primeros en calidad de pensionistas y los segundos eran patrocinados por alguna persona caritativa. Se caracterizaba por ofrecer una educación básicamente activa e intuitiva, en estrecha relación con la naturaleza; atendía con igual empeño la educación física, la estética y lo que Basedow llamaba los contenidos de la enseñanza como el latín, las matemáticas, las ciencias naturales, la historia y la geografía. Adicional a lo anterior también quedaba estipulado, en concordancia con las ideas de Rousseau, que los estudiantes debían de aprender, como **Emilio**, un oficio, e ineludiblemente visitar distintos centros de trabajo, fábricas y campos de cultivo, quedándose en ellos algunos días para captar, a plenitud, la organización, el orden imperante y, sobre todo, el modelo de aprendizaje que cada caso demandara.

La disposición para el aprendizaje y la secuencia de las actividades cognitivas también las derivó Basedow del **Emilio**; por ejemplo, en relación con la enseñanza de



la gramática, [...] Basedow aconsejaba esperar a que el maestro conociera, por intuición, cuándo había llegado el momento apropiado, argumentando que posponiéndolo hasta ese momento y utilizando un método adecuado, la dificultad sería menor... debe esperarse a que la mente del estudiante desarrolle la capacidad para generalizaciones abstractas.³ [...] todo el saber cognitivo debía ser voluntario por parte del niño y autodirigido; el maestro debía ayudar haciendo las lecciones tan interesantes, agradables y variadas como fuese posible, y de este modo los problemas de coacción y castigo dejarían de existir. [En particular el método propuesto por Basedow habría de basarse] en juegos, [competencias] y participaciones de los estudiantes. Por este medio [...] la monotonía de la memorización [...] quedaría [mitigada], ya que no [eliminada].⁴

Al movimiento pedagógico impulsado por Basedow, [...] no obstante su efímera vigencia, debemos profundas renovaciones en materia educativa: contribuyó a sentar las bases de la enseñanza laica, produjo los primeros libros de naturaleza didáctica escritos específicamente para niños y jóvenes, impulsó la idea de investigar científicamente la realidad educativa y elevó la pedagogía a rango de disciplina académica.⁵

Su impacto fue más significativo de lo que aun él mismo creyó; atrajo muchas miradas, no sólo curiosa sino verdaderamente interesadas, especialmente la de I. Kant quien, también poderosamente influido por el *Emilio* de Rousseau, calificara la obra de Basedow como una de las propuestas pedagógicas más atinadas de la época, como la que habría de propiciar el bienestar y perfeccionamiento de los hombres, no sólo de los alemanes sino de los demás países del mundo. Kant sostenía enfáticamente que esperar a que el género humano mejorara como resultado de una reforma paulatina del sistema educativo, era una espera infructuosa; que la transformación, si se pretende que sea para bien, se hace de raíz y que ello implicaba una revolución total que incluyera, desde luego, una nueva formación del profesorado y una rápida reorganización de la base, incorporando el método correcto y contando todo ello con protección y ayuda pero, al mismo tiempo, con el juicio atinado y la mirada atenta de los ilustrados de todos los países. Sólo así, agregaba Kant, la transformación se convertiría en semilla de la cual en breve tiempo habría de surgir, si se la cuidaba convenientemente, una gran cantidad de maestros bien preparados que pronto podrían cubrir de buenas escuelas todo un país;⁶ tal era el caso, afirmaba, del Instituto Experimental de Dessau, en el que "... los profesores tenían la libertad de trabajar conforme a sus propios métodos y planes y donde estaban en relación, tanto entre sí, como con todos los sabios de Alemania".⁷

I. Kant cobra importancia para los propósitos de la presente exposición no sólo por las favorables apreciaciones que hiciera en torno al *Emilio* de Rousseau y a la labor educativa emprendida por Basedow sino, y sobre todo, por su tratado de pedagogía, disciplina a la que concibió como teoría de la educación.

Sabemos que Kant fue principalmente filósofo; no obstante ello, como profesor ordinario de la Universidad de Königsberg estaba obligado a impartir la cátedra de Pedagogía, la que dictó en distintos momentos, entre 1776 y 1787;⁸ un acucioso discípulo de Kant, Friedrich Theodor Rink, fue recogiendo y ordenando las cátedras dictadas por el maestro hasta preparar, con la anuencia de éste, lo que en 1803 apareció publicado con el título de *Immanuel Kant, über Pädagogik* (Emmanuel Kant, sobre Pedagogía). La época en la que Kant dictó las distintas cátedras de Pedagogía coincide con el Kant crítico, con la época en la que el filósofo emprendió una búsqueda sobre las condiciones de posibilidad del pensamiento objetivo planteándose cómo eran posibles los juicios sintéticos a priori, los límites del conocimiento, la objetividad del objeto y la posibilidad de una metafísica como ciencia. A la sazón aceptaba, con Hume, que el conocimiento no podía ir más allá de los límites impuestos por la experiencia y sostenía que la ciencia y el conocimiento muestran que todo fenómeno tiene y se debe a una causa.⁹

De los imperativos kantianos, es el categórico, obviamente, el que sirve de base para su teoría de la educación. Kant creía firmemente en el progreso del género humano hacia lo mejor; en su perspectiva de progreso, la educación juega un papel primordial y en ese sentido sostenía que "... únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser".¹⁰

Para Kant, la educación es un concepto complejo que encierra tanto los cuidados (sustento, manutención) como la disciplina, la instrucción y la formación. Sobre la disciplina sostenía que ésta era capaz de convertir la animalidad en humanidad y la consideraba, por ello, la parte negativa de la educación en tanto representaba la acción por la que se borra al hombre su animalidad; sobre la instrucción, por el contrario, aseguraba que era la parte positiva de ella, en tanto implicaba cultura e ilustración: el que no es ilustrado -decía- es necio, quien no es disciplinado es salvaje y la falta de disciplina es un mal mayor que la de cultura ya que ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca; finalmente, la formación, para Kant, era entendida como la posibilidad de desplegar y desarrollar las disposiciones naturales del hombre para que éste logre alcanzar su destino.¹¹



La educación para el filósofo alemán del siglo XVIII, era concebida como un arte cuya práctica habría de ser perfeccionada lentamente. El hombre -sostenía Kant- debe desarrollar sus disposiciones para el bien; la Providencia no las ha puesto en él ya formadas; son meras disposiciones y sin la distinción de moralidad.¹² El hombre -agregaba Kant- debe hacerse a sí mismo mejor; es decir, educarse, condición que se torna muy difícil y que transforma a la educación en el problema más grande del hombre.¹³ Sostenía, asimismo, que la educación es un arte y que el arte es o bien mecánico o bien razonado. Que el arte mecánico es aquel carente de plan, sujeto a circunstancias dadas y que la educación que procede de un arte mecánico ha de contener necesariamente fallas y errores, por carecer de plan en qué fundarse; el arte razonado, en cambio, está fundamentado en un plan pero en un plan no conforme al presente sino conforme a lo que se pretende en lo futuro. En consecuencia, afirmaba que el arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. Y añadía: es preciso, entonces, que la pedagogía sea una disciplina, que en el arte de la educación lo mecánico se transforme en ciencia.¹⁴

De acuerdo con Kant, sólo mediante la educación, el hombre está en condición de ser disciplinado, cultivado, prudente, civil y moral; afirmaba que en la Alemania de su época se vivía un tiempo de disciplina, de cultura y de civilidad, pero no de moralidad. Sostenía, textualmente, que era dable afirmar [...] que la felicidad de los Estados crece al mismo tiempo que la desdicha de las gentes. Y es todavía un problema a resolver, si no seríamos más felices en el estado bárbaro en que no existe la cultura actual que en nuestro estado presente. Pues ¿cómo se puede hacer felices a los hombres, si no se les hace morales y prudentes? [...] [para lograrlo hay] que establecer escuelas experimentales antes de que se puedan fundar escuelas normales [...]. Se cree comúnmente, que los experimentos no son necesarios en la educación, y que sólo por la razón se puede ya juzgar si una cosa será o no buena. Pero aquí se padece una gran equivocación, y la experiencia enseña, que de nuestros ensayos se han obtenido, con frecuencia, efectos completamente contrarios a los que se esperaban. Se ve, pues, que careciendo de los experimentos, ninguna generación puede presentar un plan de educación completo.¹⁵

Como puede advertirse, no obstante la síntesis tan apretada que de la teoría de la educación propuesta por Kant aquí hemos hecho, ésta contiene un tratado pedagógico, de carácter básicamente normativo, que versa sobre el fin completo de la educación y el modo de

alcanzarlo; en él, el filósofo alemán del siglo XVIII advirtió la necesidad de que se priorizara tanto una cultura general como una particular, aunque ambas referidas a las facultades del espíritu.

La primera, la cultura general, tendría por objeto fortificar las facultades del espíritu tanto en lo físico como en lo moral; para desarrollar la habilidad y el perfeccionamiento físico, sostenía que era preciso descansar en el ejercicio y en la disciplina; para educar al hombre en la moral, sugiere apoyarse en máximas del bien en tanto éstas hacen posible comprender el fundamento y derivación de los actos por la idea del deber. En relación con la cultura particular, Kant distingue las facultades en inferiores y superiores; de entre las inferiores hace hincapié en la necesidad de educar los sentidos, la imaginación, el ingenio, la atención y la memoria, y otorga, a esta última, una gran relevancia. Por lo que toca a las facultades superiores, Kant, como es de esperarse, resalta la cultura del entendimiento, del juicio y de la razón. Detallar cómo habrían de educarse las dichas facultades del espíritu en el marco de la teoría educativa propuesta por Kant, rebasa los límites impuestos para la presente exposición. Baste agregar, tan sólo, que su influencia en el campo pedagógico fue significativa no sólo por lo que se refiere al referente teórico aquí apenas esbozado, sino por haberle otorgado a la pedagogía su carácter disciplinario y, más específicamente, de disciplina experimental. La afirmación de que con Kant, en la Alemania del siglo XVIII, nace la Pedagogía en tanto disciplina, queda, como aquí se ha demostrado, plenamente fundada. ●

1 Johann Bernhard Basedow (1724-1790), nació en Hamburgo y poco se sabe de su infancia y de sus años de juventud. Se le reconoce como teólogo y filósofo de buena formación y existe constancia que entre los años de 1748 a 1753, como preceptor en Holstein, puso a prueba un nuevo procedimiento de enseñanza basado en los pensamientos de Comenio, Locke y Gesner, esfuerzo que le significó, primero, la dignidad de maestro en la Universidad de Kiel y, posteriormente, el nombramiento como profesor de Moral en la Academia Caballeresca de Soro, Seeland. Sin embargo, ello mismo le creó serias dificultades con el clero ortodoxo, circunstancia que le obligó a refugiarse en el Gimnasio de Altona y a privarse, por algunos años, de seguir ocupándose de las cuestiones educativas. Mientras tanto, se había publicado el *Emilio*, cuyas ideas pedagógicas lograron, en Basedow, que su celo reformador como educador innato, cobrara nueva vida. En Libertad Menéndez Menéndez. *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*. México, Colegio de Pedagogos de México/UNAM, 1998. pp. 70-71.

2 Citado en Enrique Moreno y de los Arcos. *Principios de pedagogía asistemática*. México, UNAM, 1993. pp.14-15.

3 J.B. Basedow, apud James Bowen, *Historia de la educación occidental*, t.III. *El occidente moderno, Europa y el nuevo mundo. Siglos XVII-XIX*. Barcelona, Herder, 1985, pp.264-265.

4 *Ibid.*

5 Enrique Moreno y de los Arcos, *op.cit.*, p.15.

6 Libertad Menéndez Menéndez, *op. cit.*, pp.73-74.

7 I. Kant, *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983, p.95

8 Enrique Moreno y de los Arcos, en *op.cit.*, afirma que dictó el primer curso de 1776 a 1777, el segundo en 1780, el tercero en los años de 1783 y 1784 y el último en 1786 y 1787.

9 Libertad Menéndez Menéndez, *op.cit.*, p.75.

10 I. Kant, *op.cit.*, p.31

11 *Ibid.*, p.32.

12 *Ibid.*, p.34.

13 Libertad Menéndez Menéndez, *op.cit.*, p.76.

14 *Ibid.*, p.35.

15 *Ibid.*, p.40.



Crecer

El estudio de la educación desde una perspectiva convergente

Mtra. Teresita Durán Ramos • tduran@ciap.com.mx

El proceso de comunicación que iniciamos hoy a través de este espacio, intentará establecer una vía de encuentro con quienes estén interesados en abordar diversos problemas de la pedagogía, tanto de índole teórica, como también relacionados con la práctica pedagógica, a fin de poner en juego soluciones probables para los múltiples obstáculos existentes en nuestro campo. En este caso, me interesa comentar un asunto que tiene que ver con el ser y el quehacer de la investigación pedagógica y que, por ende, impacta de igual modo la definición de los fundamentos epistemológicos, metodológicos y técnicos del área, tanto como la construcción misma de la disciplina a través de los resultados de la investigación que se realice.

El avance disciplinario de la pedagogía, desde mi perspectiva, es y debe ser constante. Debe estar por encima de sesgos intencionales y desviaciones de su misión que es la de conocer para transformar el mundo y la vida de los seres humanos en él. Esto no implica que la idea de ciencia o de lo que es o no científico deba ser la misma siempre; al contrario, es evidente que desde la antigüedad hasta nuestros días ha sufrido múltiples cambios en tanto obra humana con determinantes de espacio y tiempo.

Una disciplina, como empresa cultural, debe estar al servicio de las personas, pero no a tal grado que esto le lleve a dejar de ser resultado de procedimientos sistemáticos y rigurosos de pensamiento y a convertirse en un cúmulo de errores o interpretaciones falsas. La investigación científica en todas y cada una de las áreas del conocimiento no debe perder, me parece, una de sus características más valiosas que es la de ser autocrítica y auto correctiva, a fin de evitar caer en absurdos equiparables a los ocurridos entre los escolásticos durante la Edad Media, quienes en alguna ocasión especulaban largamente acerca del número de dientes que posee un caballo, y después de varias intervenciones y demasiadas teorías que pretendían llegar a la verdad, alguien propuso contar las piezas dentales a un equino, y como respuesta de los eruditos allí reunidos, recibió la expulsión del grupo de sabios y un ejemplar castigo de la autoridad. No debemos regresar a episodios especulativos que la historia de la ciencia ya ha vivido y que a los hombres y las mujeres de cada época les ha tocado sufrir para lograr superar. No debemos dar marcha atrás y empezar en cero; al contrario, creo que se pueden aprovechar los alcances logrados, disminuir los errores o excesos e integrar las visiones divergentes que permitan el avance y la evolución crítica del esquema científico en todos los ámbitos, incluido el nuestro.

Ya no podemos hablar más del estudio de la naturaleza y de la sociedad como dos realidades tan distintas e incluso a veces enfrentadas. Caro estamos pagando en todo el planeta esta acentuada polarización de siglos. Debemos urgentemente "... buscar una nueva alianza epistemológica entre el hombre y el universo, entre la ciencia y su entorno socio histórico, las ciencias humanas y las ciencias de la naturaleza comparten cada vez más preguntas y fundamentos epistemológicos de lo que se cree. La ciencia se afirma hoy como ciencia humana, hecha por hombres [y mujeres] para hombres [y mujeres]..."¹

Si no debe existir ya una separación tal entre las ciencias que se encargan del estudio de los fenómenos naturales y sociales, mucho menos debe haberla respecto a tipos de verdad y modos de construirla, respecto de un mismo tipo de fenómenos, so pena de estar parcializando en ambos casos el conocimiento.

La teoría y la explicación del fenómeno educativo no pueden ser formuladas mejor inductiva que deductivamente, en una constante referencia a los acontecimientos observados modificando poco a poco el marco conceptual hasta hacerlo congruente con los hechos. Pero tampoco debe ocurrir exactamente lo contrario: que los datos sensibles de la realidad observada se esquematicen y simplifiquen de tal modo que sean ineficaces como explicación, a fin de que sean deducidos de un marco establecido.

Ninguna de las posturas que se enfrentan hace años en el campo de las ciencias sociales, y dentro de éstas la pedagogía, ha puesto de manifiesto su total adecuación en la tarea de hacerlas progresar, con todo lo que puede llevar implícito tal enunciado. Esta parcial capacidad de ambos modelos para abordar por separado de manera óptima los problemas del área, lleva a compararlos y complementarlos, puesto que a pesar de aquellos que quisieran verlos en definitiva como mutuamente excluyentes, existen indicadores decisivos de que puede y debe darse la concurrencia entre ellos.

Será preciso llegar a una síntesis que recupere lo valioso de estos enfoques, en beneficio de lograr estudios más válidos y confiables. Lograr acercarse a la visión que integre a ambos desde la comprensión de la naturaleza de los procesos heurísticos, nos aconseja promover de manera decidida la libertad de procedimientos metodológicos y estilos cognoscitivos.

Ya no puede hablarse de que un tipo de estudio será generativo o confirmatorio, inductivo o deductivo, constructivo o enumerativo, objetivo o subjetivo (deberá ser objetivo para todos), válido o confiable, sintético o analí-



tico, orientado al proceso o al resultado. Gracias a una visión conciliatoria podrá aspirar a complementar sus cualidades y atenuar sus debilidades.

Con referencia a los métodos, es evidente su complementariedad. Muchos investigadores de la educación identificados con un planteamiento fenomenológico y de ahí cualitativo, pueden utilizar para determinados estudios, métodos cuantitativos y viceversa. Por otro lado, se puede iniciar una investigación cualitativa, y validarla cuantitativamente. O bien iniciarla como planteamiento cuantitativo y profundizar a través de la metodología cualitativa.

La convergencia entre los enfoques puede verse cuando, por ejemplo, el cualitativo está presente desde la elección de un modelo estadístico que se adecue a los datos, la interpretación de los resultados del estudio y la extensión de los descubrimientos a otros contextos similares, puesto que una investigación no puede sacar partido del uso de los números si no comprende, en términos no matemáticos, lo que estos significan.

Una de las grandes fronteras entre ambos tipos de metodologías quedaría derrumbada al reconocer que cuantitativistas y cualitativistas, con o sin interpretación, con o sin valores e ideología de por medio, con mayor o menor distancia del objeto, con datos más o menos estructurados o matematizados, son **empiristas**, puesto que de un modo u otro buscan el dato; el cual, en un momento dado, podría originarse en una de las perspectivas y ser **leído** desde la otra.

Si esto se logra habrá verdadero diálogo y será fructífero desde toda óptica. Se propiciaría la verdadera comunicación intersubjetiva.

Toda crisis, sin visiones catastrofistas, desemboca en un cambio positivo, en un crecimiento. Parece que esto podría ocurrir en el seno de la investigación en pedagogía al lograrse un verdadero equilibrio entre las posturas manejadas hasta hace poco como irreconciliables. Hoy, desde mi perspectiva, podría vislumbrarse un justo medio entre estos dos enfoques de la realidad, entre los objetivos científicos aparentemente disímbolos de la **explicación** y la **comprensión**; entre la abstracción del caso **típico** y la concreción del caso **único**, entre conceptos rigurosos como control, medida o variable definida, entre otros y explicaciones motivacionales, funcionales, intencionales y relacionadas en general con el significado o el porqué de las acciones.

Además de lo cual, cabría reflexionar en una sugerencia que hacen algunos metodólogos: demorar "...el rechazo inmediato de informaciones o hipótesis que parezcan desviarse del punto de vista de la mayoría..."² Este sería el ánimo desde el cual se construye el presente artículo: el llegar a una mayor apertura hacia visiones diversas, estén éstas o no de moda. Sabemos que la ciencia nunca está acabada, sino que siempre está haciéndose, siempre

es en algún sentido, provisional; un examen rigurosamente crítico de nuestras convicciones, juicios, apreciaciones y creencias reduce el riesgo de error, que es lo máximo a que podemos aspirar, pues nunca podremos estar ciertos de haberlo eliminado por completo.

Aun cuando los científicos sociales han intentado en el pasado enunciar teorías del mismo nivel explicativo que los científicos duros, es decir, sistemas de proposiciones y conceptos abstractos que permitan describir, predecir o explicar exhaustivamente y no probabilísticamente los fenómenos de la vida humana, los modelos construidos carecen del referente empírico que les dé validez y credibilidad amplia, de ahí que el presente sea un momento de transición hacia situaciones de mayor riqueza epistemológica.³ Y no se trata de negar la diversidad de contextos culturales en los cuales interactuamos los seres humanos en los distintos medios y latitudes, con lo que ello puede representar, sino más bien elevar la credibilidad hacia los resultados que se obtienen. Y justamente una complementación pluriparadigmática en el ámbito de la investigación pedagógica podrá ser alcanzada enfrentando a ópticas distintas, la validez lograda desde un determinado enfoque, por medio de una especie de triangulación o de experimento seriado. Por supuesto, a través también de complementación entre métodos cualitativo y cuantitativo a fin de enriquecer la información. La combinación de metodologías llevará a hacer convergentes apreciaciones normativas e interpretativas, estadísticas y clínicas. Evidentemente todo esto buscando preservar el rigor metodológico, si bien diversificando los criterios que se señalen para definirlo.

A mi parecer, la búsqueda de convergencia entre enfoques, métodos, técnicas y tipo de datos que se obtengan, redundará en una mayor apertura de criterio y retos de mayor envergadura a la creatividad del investigador; puesto que, sin el prejuicio frente a otras posturas metodológicas, será posible reconciliar descubrimientos a primera vista discrepantes y mejorar procedimientos y teorías frente a sesgos en la información o datos en contra, con lo cual el mayor beneficio será para la cabal comprensión y el mejoramiento de la educación como nuestro objeto de estudio. ●

1 GOYETTE, G. y M. LESSARD. *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes, Barcelona, 1988. p. 85

2 COOK, T. D. y CH. S. REICHARDT. *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Tr. Guillermo Solano. Morata, Madrid, 1986. p.127

3 GUILLÉN NIEMEYER, B. *Algunas consideraciones en torno a la formulación de teorías en pedagogía*. Tesina. Licenciatura en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía, México, 1977. pp. 2,37

Diferencia

Educación, género y cambio cultural

Lic. Josefina Rubi Piña • diferencia@correoweb.com

Resulta sorprendente “quitarse la venda de los ojos” y darse cuenta, que cada vez es mayor el número de mujeres que luchan por una educación para la diferencia sexual; pues bien, **“enseñar a aprender en la diferencia sexual implica sustraerse al mundo de lo ya dicho, pero también a la espera deliberadora del todavía no, y medir la eficacia de nuestro hacer en el presente, porque esa tiene el efecto de modificar significativamente el futuro”**.¹

En efecto, esta educación se basa en salir del mundo erróneo al que hemos pertenecido por generaciones, esto es, crear o hacer visible “ese mundo femenino” sin tener que adaptarnos o sujetarnos, como hasta hoy en una cultura patriarcal, en donde la mujer es un ser inferior, que está sujeta a la voluntad del hombre.

Cuesta trabajo creer que este acatamiento y sumisión de los que se nos ha hecho objeto a las mujeres por siglos, sigue vigente; pero esto en parte es el resultado de una falsa “educación”, mejor conocida como domesticación que muchas veces por ignorancia y otras por conformismo, producto de todo un bagaje cultural que arrastramos, no nos atrevemos a denunciar.

Sabemos que a las mujeres comúnmente se les domestica en las labores que se consideran todavía “propias de su sexo”, es decir, a ser hijas, esposas y madres como cometido final, por lo tanto sus labores se restringían -y en la mayoría de los casos actualmente- a las labores del hogar. Pero bueno, este apartado merece un artículo completo del cual no me ocuparé esta vez.

Una de las finalidades de la educación para la diferencia sexual, es lograr la percepción de nosotras mismas, de ser mujeres activas y no pasivas en el sentido de que nosotras mismas tomemos conciencia y nos percatemos de que existimos, que somos sujetos y no objetos, con lo cual, se pretende lograr una simetría que conduzca al reconocimiento de que lo que hacemos y logramos las mujeres, es igual de valioso que lo que hacen y logran los hombres.

Entre el sexo femenino y el sexo masculino básicamente se distinguen dos diferencias, las fisiológicas, innatas en cada ser humano y las culturales, que son básicamente las que se dan a partir del contexto en el que cada persona se desenvuelve y me refiero a una serie de cuestiones tales como la ideología, preferencias, prácticas, lenguaje, conocimientos, mentalidad, clase socio-económica, reli-

gión, edad, preferencia sexual, etc. Es decir, con las primeras se nace y las segundas son adquiridas.

Lo que hay que destacar con lo anterior, es que independientemente de toda diferencia, somos seres humanos; y que lo que tratamos en esta lucha por la equidad, no es el ser como los hombres, sino **ser mujeres con el mismo valor**.

Al respecto se afirma que **“Las feministas tenemos un credo muy simple: que las mujeres somos seres humanos: que los dos géneros somos iguales en las cuestiones importantes, y diferentes unos de otros, no como sexo sino como individuos”**.²

Pero, ¿qué se entiende por género? Se puede definir como la identidad sexual, al respecto Marta Lamas nos explica que **“el papel, o rol de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino”**.³

Es decir, que el **género** no es más que la **construcción social de la diferencia sexual** que contiene jerarquías de valores y determinación de las relaciones de poder entre los sexos, así como conductas determinadas.

Ahora bien, es aquí cuando entra en juego lo que se ha denominado **perspectiva de género**, o sea la forma de corregir las desviaciones que se dan en el conocimiento y la posición que se asume ante la diferencia sexual.

En pocas palabras nos interesa dar auge a la perspectiva de género con el fin de lograr que haya justicia, es decir una situación de equilibrio que logre el desarrollo de la autoestima y con esto la mejora de las relaciones entre los sexos, conduciéndonos como fin último a **la felicidad**. Se puede afirmar que cuando hablamos de educación, estamos entendiendo que la socialización es parte de los procesos educativos en su sentido más amplio y que tanto ésta como la educación formal influyen complementariamente en el desarrollo de mujeres y hombres en forma desigual.

Hoy en día, hablar acerca de educación, no significa sólo una preocupación por lograr que un mayor número de niñas y niños participen del sistema escolar, ni de duración del proceso educativo, sino también reflexionar acerca de la calidad de ésta: contenidos, metodología y orientación.

Ahora es fundamental que quienes participamos de alguna u otra forma en el proceso educativo, nos pre-

gunteremos qué niños y niñas, mujeres y hombres estamos formando para que sus aportes puedan real y activamente contribuir a una sociedad más equitativa y con iguales oportunidades para todos y todas.

Es preciso aprovechar este medio para manifestar que no basta con plasmar en algunas líneas el ideal de lo que las mujeres y los hombres deseamos para nosotros/os mismas/os, sino en hacer patente nuestro derecho a la educación para la diferencia.

Para hacer evidente la perspectiva de género, es innegable el hecho de estructurar, planear y construir una nueva educación, que tenga como objetivo la convivencia armónica del ser humano, dentro de una sociedad real y verdaderamente democrática.

En síntesis se puede afirmar que la educación en la diferencia ha ido poco a poco tomando terreno, prueba de ello, es que hoy se publiquen estas líneas, que tengamos oportunidad de exponerlo de alguna u otra forma y que podamos aplicarlo a nuestra vida cotidiana; pues tanto mujeres como hombres se han logrado percatar de errores que obedecen a factores culturales y no a factores biológicos, como se nos ha pretendido mostrar a través de los siglos; en la que el papel central

de las mujeres era el de tener muchos hijos/as, cuidar de ellos, realizar las labores domésticas, y por si fuera poco, todo esto, aunado a los deseos de satisfacción erótica de los hombres; factores que desencadenan en un sometimiento de las mujeres que las estereotipa en su papel de madres, esposas, trabajadoras domésticas y objetos eróticos.

Es preciso entender que es la cultura quien exige determinados roles y comportamientos que distan mucho del ideal del ser humano. Los hombres tienen tanto derecho a ser sensibles y emotivos, como las mujeres a ser extrovertidas y arriesgadas, por citar un ejemplo.

Una opinión casi unánime es que la educación debe aspirar a formar integralmente al individuo; procurar el desarrollo de las potencialidades del ser humano; y como propósito final, constituir la felicidad de hombres y mujeres y por consiguiente el bienestar de la sociedad.

Una propuesta de educación para la diferencia sexual, es "desestructuradora" de los esquemas establecidos, de los estereotipos, de las actitudes y comportamientos socialmente aceptados y que requieren como punto de partida el **reconocimiento** de las diferencias. Para ello, habrá que comenzar por deconstruir el orden genérico patriarcal del mundo y acceder tanto mujeres como hombres a la perspectiva de género. ●



NOTAS:

- 1 PIUSSI, Ana Ma. *Traer al mundo el mundo*, p. 149.
- 2 HIERRO, Graciela. "Género, poder y feminismo" en *Supercuerdas*, p. 9.
- 3 LAMAS, Martha. *La antropología feminista y la categoría de género*, p. 188.

OBRAS CONSULTADAS

- HIERRO, Graciela. (1990) *Ética y feminismo*, UNAM, México.
- _____. (1994) *Naturaleza y fines de la educación superior*, UNAM, México.
- _____. (1997) *Género, poder y feminismo*, en "Supercuerdas" no. 8, UNAM, México.
- LAMAS, Martha. (1996) *La antropología feminista y la categoría "género"*, en *El género: la construcción de la diferencia sexual*. Comp. Marta Lamas. Coed. UNAM, Coordinación de humanidades.
- PUEG. Miguel Angel Porrúa, México.
- PIUSSI, Ana Ma. "Estrellas, planetas, galaxias, infinito", en *Traer al mundo el mundo*, Diótima, Italia, pp. 147-158.



Semblanza histórica de la arqueología de salvamento en México

Arql. Luis A. López Wario - Margarita Carballal Staedtler

La arqueología de salvamento es el conjunto de investigaciones y rescates realizados en áreas con vestigios arqueológicos que son o serán afectados por factores naturales y sociales (erosión, saqueos, obras).

Desde el punto de vista institucional la participación del abogado Leopoldo Batres, en su carácter de inspector conservador de Monumentos Arqueológicos del Gobierno Porfirista, en las exploraciones de las calles de las Escalerillas (hoy Guatemala) a principios del siglo XX, refiere los orígenes de esta relación Gobierno-Estado con la arqueología durante obras de construcción. Los años siguientes, años de la convulsión revolucionaria y postrevolucionaria hasta el Gobierno Cardenista, están marcados por la dispersión de esfuerzo e indefinición estatal para su participación en la salvaguarda del patrimonio. La fundación del INAH en 1939 permite conjuntar esfuerzos académicos y financieros.

La apertura a la industrialización mundial de la postguerra (cuando México se convierte en país maquilador) conlleva la necesidad de obras de infraestructura tales como las presas hidroeléctricas Solís, Miguel Alemán y del Diablo; el Gasoducto Venta de Carpio, entre muchas otras. El incremento de las obras de infraestructura durante los 70's desemboca en la creación de la "Sección de Salvamento del Patrimonio Cultural de la Nación" en el entonces Departamento de Prehistoria. Se participa en este periodo en áreas de cronologías antes no tocadas, con motivo de la construcción de la Presa Infiernillo, la Villita, Pal Paso, Angostura, La Villa Olímpica, y se trata de establecer una estrategia de trabajos más definida.

A partir de 1974 y hasta 1977, las actividades de salvamento arqueológico del INAH forman parte de las funciones de la entonces Dirección de Monumentos Prehispánicos, y, en correspondencia al nuevo impulso en las obras de infraestructura, en abril de 1977 se crea el Departamento de Salvamento Arqueológico, que en 1989, se transforma en Subdirección y en 1994 en Dirección.

No se debe olvidar que en 1972 se decreta la Ley Federal sobre Zonas y Monumentos Arqueológicos, Artísticos e Históricos, que conforma la base legal para intervenir en las obras.

A partir de 1977 la Dirección de Salvamento Arqueológico ha participado en investigaciones que podemos agrupar, entre otras en:

- Gasoductos (Guanajuato a Michoacán, Veracruz a Tamaulipas, Tabasco a Yucatán).
- Presas (Zimapan, Aguamilpa, Chicoasen, Huites, El Gallo).
- Líneas de Metro (De la 3 a la 9, A y B).
- Bancos (Plaza Banamex, Bancen, Bancomer, Capuchinas).
- Fraccionamientos (Renovación Habitacional Popular, La Escuadra, Tlatelolco, Llanura Verde, Izcalli-Ixtapaluca, Izcalli-Ecatepec).
- Servicios varios (Venezuela 44-SNTE, SEP, Cámara de Senadores, Palacio Nacional, González Bocanegra 73, Cerro de la Estrella, Central de Abastos, Plan Tepito).
- Carreteras (Maravatío-Zapotlanejo, Tinaja-Cosoleacaque, Tepic-Mazatlán, México-Tuxpan, Pátzcuaro-Lázaro Cárdenas).

Actualmente el personal de la D.S.A. está formado por 50 investigadores de base, más un número variable de investigadores contratados, y más de 20 trabajadores Administrativos, Técnicos y Manuales. Se participa en un promedio anual de 15 proyectos y se atienden aproximadamente 130 denuncias, inspecciones, peritajes, y rescates derivados de ello. Una de las principales funciones es la difusión, ya que el quehacer arqueológico pierde sentido si no se divulga el conocimiento que genera.

La difusión de las actividades que desarrolla la Dirección de Salvamento Arqueológico del INAH, tiene relevancia a partir de los dos objetivos siguientes: **1)** propiciar el contacto entre los diferentes especialistas que realizan investigaciones en el campo social, dando a conocer nuestras actividades, estrategias y resultados, y **2)** generar una mayor participación de los no especialistas para la salvaguarda del patrimonio arqueológico e histórico, así como despertar su interés al conocimiento de nuestra historia. Lo cual se pretende a través de la elaboración de impresos, videos y carteles, entre otros, así como la presentación de conferencias. ☺

Para mayor información: 5540.73.53 y 5540.09.34



Belleza Americana

Mtra. Teresita Durán Ramos • tduran@ciap.com.mx

En nuestra época el lenguaje cinematográfico como expresión plástica, como recurso para comunicar la existencia de lo bello, en fin, como poesía en imágenes, se utiliza muy pocas veces en la realización de una película comercial como la que nos ocupa, en la cual se han invertido seguramente algunos millones de dólares que, por supuesto, se espera recuperar vía recaudación en taquilla. Por lo dicho en el párrafo anterior, esta película resulta una sorpresa. Una agradable e inesperada sorpresa desde el punto de vista de lo cuidado de su hechura, del manejo estético de la cámara tomando como pretexto precisamente la búsqueda de la belleza que puede existir en las más diversas imágenes y, sin embargo, algo nada sorprendente en cuanto al tema en sí: la descomposición y degradación acelerada y cada vez más dramática de la sociedad norteamericana. Por desgracia la historia se teje de situaciones cada vez más ordinarias y conocidas; tan comunes y corrientes que ya no puede sostenerse que caracterizan exclusivamente a las clases medias de nuestros vecinos del norte. Lo dramático, lo desagradable, lo impactante, es la cercanía con lo que ocurre hoy día, en mayor o menor medida, en cualquier sociedad moderna. Algunos de los aspectos que aparecen como llagas abiertas en la historia son los que se abordan a continuación. La desintegración familiar como resultado del enfermizo énfasis en el progreso material que las personas dan a su esfuerzo

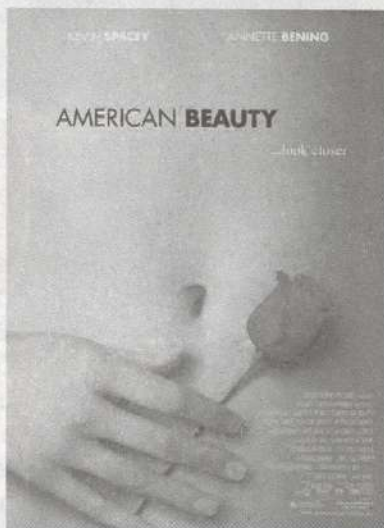
diario. La carencia total de satisfacción en el trabajo, la enajenación absoluta al considerarlo sólo como un medio para adquirir bienes de consumo sin que motive ningún tipo de trascendencia en la labor, lo único que le da sentido humano. En el plano individual, la pérdida de la identidad, el olvido o el descuido de ser, por la persecución de tener. La gran maquinaria del dinero montada sobre una mentira: tanto el trabajo en publicidad que desempeña el personaje central: Lester Burnham (Kevin Spacey), como el de corredora de bienes raíces que realiza su esposa Carolyn (Anette Bening), son actividades que odian, origen de gran parte de sus respectivas neurosis y de la evidente falta de amor que trata de enmascarar, a través de una conducta retadora, su hija Jane (Thora Birch). Ellos son un matrimonio acabado en el cual no existen ya vínculos amorosos, pero al cual mantienen por ser conveniente desde el punto de vista económico. La pérdida de valores y la extrema soledad en la que vive cada uno de los individuos que forman cada familia y cada vecindario, ocultando sus verdaderas necesidades

y deseos y viviendo en un constante estado de frustración o incluso de evidente patología. El deterioro paulatino pero lacerante de las relaciones de pareja, paternofiliales, vecinales, de trabajo, amistosas, etc.; en pocas palabras, la ausencia total de relaciones humanas; entendidas éstas lejos de todo contexto de manipulación, y por el contrario, considerándolas en su significado más auténtico, el cual implica verdaderos lazos comunitarios de reconocimiento, aceptación, respeto, apoyo mutuo y solidaridad.

El cuadro que se presenta del ambiente familiar en el que se ha criado el nuevo vecino y luego enamorado de Jane, Ricky Fitts (Wes Bentley), es el ejemplo más claro de cómo pueden lograrse a la segura diversas formas de desequilibrio mental, la de su padre, la de su madre y la de él mismo, gracias a la cual fue obligado a estar una temporada recluido en un hospital, en el supuesto de que eso sería la curación de "su" enfermedad.

La ausencia de metas elevadas y claras en la vida, fenómeno que se presenta de manera crítica y lamentable en el caso de la juventud, pero no sólo en ella; evasión a través de las drogas, resistencia a comprometerse a través de un desempeño maduro en la escuela, el trabajo, la vida social y sexual viviendo eternas fantasías adolescentes absolutamente carentes de sentido, de concreción y de plenitud; sexo sin amor, agresividad, violencia y uso de armas como expresión de un resentimiento social profundo y explicable, dadas las condiciones del vacío en la existencia.

Angela (Mena Suvari), otro de los ejemplos de esto, la adolescente desnuda que aparece literalmente "en un lecho de rosas" en los anuncios promocionales de la película, esconde tras su alardeada experiencia sexual, incapacidad de amar, abandono y baja autoestima. Pero he aquí que a este angustiante y hasta cierto punto sórdido paisaje de las más diversas miserias de la condición humana y de sus expresiones contemporáneas en el mundo, el guionista Alan Ball y el director inglés Sam Mendes, ambos debutantes, junto con el equipo de creativos, actores y técnicos, logran yuxtaponer un marco de análisis en el cual proponen al espectador el descubrimiento de sentimientos y valores humanos positivos y por ello salvadores de las situaciones presentadas a lo largo de la película: la conciencia de los regalos que la vida prodiga, la ternura, el amor, la compasión, la defensa del inocente y sobre todo esto -la belleza- presente siempre, si como Ricky, la sabemos encontrar.



Adiós a mi concubina o La letra con sangre entra

Kruvskaya Lenin • kruvskaya@demasiado.com

Pekín en 1925, una mujer prostituta busca un lugar seguro para que su hijo pueda vivir mejor que en un burdel, ahí inicia la tormentosa vida de Douzi quien es rechazado (en un principio) por el director de la escuela de la Ópera de Pekín, pues el niño tiene un defecto físico: seis dedos en una mano. La madre en su desesperación por el rechazo del cual fue objeto su hijo y convencida de que este lugar será el mejor hogar para el pequeño le mutila el dedo, para que sea aceptado en la escuela de teatro.

En la Escuela ensayan la puesta en escena "Adiós a mi concubina", cuya historia milenaria cuenta como un rey es abandonado por todos sus discípulos quedándole como única compañía su concubina, quien decide morir a su lado antes que abandonarlo. En esta historia en palabras del maestro de la escuela hay una enseñanza: "nadie es responsable de su destino".

En su paso por esta Escuela de Teatro, Douzi se ve sometido a los más dolorosos métodos de enseñanza (si no es que crueles) a golpes de sable, ensayos de canto bajo la nieve y bajo el sol, etcétera, pues así lo dicta la tradición china. Aquí, también conoce al que será su compañero y amor de su vida: Shitou, con quien compartirá todas sus desventuras, así como sus triunfos y quien se convertirá en su defensor y protector. Ambos están seguros que algún día lograrán ser actores famosos y lo logran al interpretar por un largo período al Rey (Shitou) y a la Concubina (Douzi).

Durante su vida, ambos personajes se ven rodeados de una serie de acontecimientos que marcaron la historia de China desde los años veinte, hasta los setenta, pasando por la Invasión japonesa y la Revolución Cultural. Durante esos cincuenta años de historia Shitou y Douzi conocen una serie de personajes que poco a poco se entremezclan en sus vidas dando un giro tras otro, siempre separándolos y juntándolos.

Ambos personajes, van tomando matices de acuerdo con la época que van viviendo, pues como personas que se dedican al arte tienen que adaptarse a lo que el espectador pida, por ejemplo llegan a ser los cantantes favoritos de los japoneses y por ello después son vistos como traidores a la patria china.

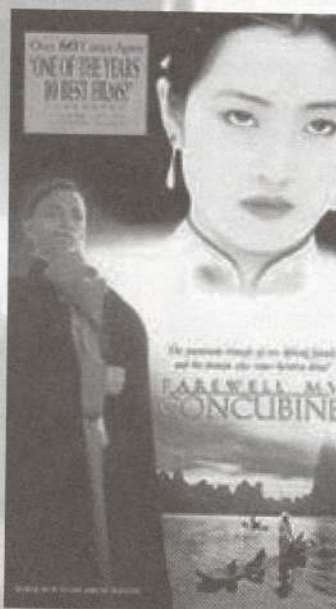
El drama más grande que se presenta entre los dos personajes es cuando uno de ellos rescata a una mujer de un prostíbulo y se casa con ella, en este momento comienza la verdadera guerra entre ellos, pues Douzi no puede soportar que el ser al que ha amado desde niño ahora quiera compartir su vida con una mujer. Para Shitou, esto no es más que un capricho de su "amigo", sin embargo en varias ocasiones Douzi intenta suicidarse y en otras terminar con Shitou. La cinta nos deja ver varios puntos, que podemos considerar como una motivación al espectador para aprender algo:

1. A partir de una historia de amor se cuenta, también, la historia de un país que muestra sus tradiciones en su máximo esplendor, así como el intento, de sus enemigos, por enterrarlas. De hecho, en una de las escenas de la película -en la época de la Revolución cultural- están los personajes centrales discutiendo, -en un intento por modernizar la obra- por qué "Adiós a mi concubina" no puede cambiar su vestuario, pues ésta perdería su esencia (hay que recordar que para los chinos cada prenda y cada línea del maquillaje, remite a una época).

2. Nos muestra otra forma de hacer arte, ópera (únicamente se hace por hombres), una manera distinta a la occidental como a la que estamos acostumbrados(as). Así, también de los sacrificios a que debe someterse un actor de la ópera China, y la aceptación de estos sacrificios, o mejor dicho estos métodos de enseñanza (quizá poco ortodoxos, para unos y muy conoci-

dos para otros), que lo llevarán a ser el mejor ser humano (si hacían una escena perfecta, les golpeaban, para que después les saliera igual de bien), para que lo vayan a ver seres humanos, esto último es mencionado en reiteradas ocasiones por los maestros de la escuela quienes aseveran: "sólo el ser humano va al teatro".

3. Finalmente, vemos como un ser humano puede ser tan influenciado no sólo por sus tradiciones, sino por sus obsesiones. El caso de Douzi, un niño que fue abandonado a su suerte, que decidió ser actor a fuerza de golpes, que fue violado y que no sólo representó el papel de la concubina en el teatro, sino también en su propia vida. Douzi, aprendió muy bien la enseñanza de la historia: "nadie es responsable de su destino" y él se suicidó junto a su Rey Shitou, en la última representación de su vida de actor.





El orientador y la formación profesional basada en competencias

David René Thierry G. • dthierry@redipn.ipn.mx

Si podemos movilizar toda la gama de las habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general.

Howard Gardner. **Inteligencias múltiples.**

INTRODUCCIÓN

La tarea del orientador está asociada a los objetivos y medios de la formación², sobre todo hoy en día por los desafíos que nos impone la transición hacia el tercer milenio, a saber: la internacionalización de la economía (globalización), la sociedad del conocimiento y la revolución tecnológica. Además, la orientación está determinada por la calidad y la finalidad de esta tarea, que permite apoyar a un individuo para que se conozca a sí mismo y a su entorno, a fin de que pueda contribuir de la mejor manera posible al desarrollo económico y social. Por eso, la escuela del futuro deberá concentrarse en proporcionar los conocimientos esenciales y las calificaciones clave, así como capacitar a los estudiantes para que asuman su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.³ En el siglo XXI, el conocimiento tendrá el valor social más alto y la calificación será el único requisito para obtener un empleo.⁴ El capital humano calificado es la base del sistema económico de un país, de su infraestructura y de la duración de las empresas y tecnologías. En otras palabras, el progreso económico de un país está en función de la **competencia profesional** de sus miembros, bajo la **orientación** de colocar a cada individuo en el puesto adecuado que reclama la combinación de sus inteligencias y capacidades.⁵ La calificación de una persona está determinada por la formación, la evaluación y la certificación de sus competencias académicas, laborales y profesionales.

La formación se sustenta en la comprensión. Como lo señala Gardner:

La consecuencia más seria de la decisión de educar para la comprensión es un recorte radical del currículum. Si se quiere tener alguna oportunidad de asegurar la comprensión, se hace esencial abandonar el descomulgado esfuerzo de "cubrirlo todo."⁶

El desarrollo de las capacidades o competencias es responsabilidad de los individuos, con independencia de que las adquieran en su transición por las instituciones formadoras o por el mundo del trabajo. Los ganadores en el mercado de trabajo del futuro serán los egresados de las escuelas técnicas y de las instituciones de educación superior (IES) internacionalizadas. Esto implica volver a diseñar la formación profesional de manera más eficiente.⁷

Para atender la demanda de personal calificado, a mediados de la década de 1990, se inició en nuestro país la ejecución del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PEMETYC) y se constituyó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

Con el propósito de valorar en su justa dimensión la Formación Profesional Basada en Competencias (FPBC), se presenta a continuación un panorama general de esta modalidad y de su implantación en México. Así mismo, se esbozan algunas de las tareas que desempeñará el orientador en los programas de la FPBC.

ANTECEDENTES

A partir de la década del 1980, los países industrializados le han dado un gran impulso a la educación y a la capacitación basada en competencias, con resultados exitosos principalmente en Australia, Canadá, Francia, los Estados Unidos de América y el Reino Unido de la Gran Bretaña.⁸ El concepto de **norma laboral** está íntimamente ligado a la educación y capacitación basada en competencias; el primero se ubica en el mundo del trabajo y las segundas en las instituciones formadoras.⁹

La Formación Profesional Basada en Competencias, como una línea de evolución del enfoque por objetivos, consiste en establecer los resultados de aprendizaje deseados -usualmente referidos como competencias que representan las intenciones instruccionales de un programa y los desempeños esperados (situación deseada)- y especificados previamente a la instrucción. Además, cada competencia se asocia a un sistema de enseñanza que incorpora al módulo, entendido como una unidad de competencia (componente esencial). Como lo destaca Blank:



Hasta cierto punto, el movimiento basado en competencias es una forma de volver al mismo enfoque personalizado e individualizado para transmitir habilidades de un **maestro** a un **principiante**. A través de los últimos siglos, hemos utilizado el mismo enfoque para enseñar -el **maestro** muestra personalmente a los **aprendices** como ejecutar habilidades [...]¹⁰

Como ocurre con todo intento por innovar en educación, lo mismo puede suceder en otras áreas con las mismas implicaciones del enfoque por competencias, se suscitan conceptos erróneos, mitos¹¹ e ideas preconcebidas sobre la naturaleza y el significado de este enfoque, así como sobre su impacto en aquéllos que se verán afectados -principalmente por desconocimiento de los principios, los modelos y las metodologías, los resultados esperados y los éxitos alcanzados. Antes de profundizar en los alcances de esta modalidad educativa, resulta pertinente ofrecer una definición de competencia.

NOCIÓN DE COMPETENCIA

La noción de competencia tiene muchas acepciones, pero todas ellas tienen cuatro características en común. La competencia:

1. Toma en cuenta el contexto. El contexto está constituido por un conjunto de situaciones reales en donde deberán ejercerse las competencias.

2. Es el resultado de un proceso de integración. Un objetivo de aprendizaje no es lo mismo que una competencia. El objetivo de aprendizaje es lo que el profesor espera que el estudiante sea capaz de hacer al final del curso; es un dispositivo para la enseñanza. La competencia identifica los resultados esperados por el mercado de trabajo, en términos del nivel de dominio de las tareas y funciones profesionales, donde se integran los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

3. Está asociada a criterios de ejecución o desempeño. Los criterios de desempeño siempre se establecen previamente a la instrucción e identifican los indicadores de evaluación que determinan el éxito en el dominio o logro de la competencia, en armonía con los requerimientos del mercado de trabajo.

4. Implica responsabilidad. En la FPBC, el estudiante es el responsable de su aprendizaje. El tiempo que tarde en alcanzar el dominio de una competencia depende de la gestión que haga del mismo.

Para tener una visión general, a continuación se presentan algunos enunciados que se han elaborado para definir la noción de competencia:¹²

- Conjunto de comportamientos socio-afectivos, habilidades cognitivas y habilidades psico-sensorio-

motrices que permiten ejercer convenientemente un papel, una función, una actividad o una tarea (Canadá).

- Capacidad de utilizar habilidades y conocimientos en situaciones nuevas (Gran Bretaña).

- Los conocimientos, destrezas y habilidades o capacidades que logra una persona, que llegan a ser parte de su ser (Estados Unidos de América).

- Conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades que son aplicadas al desempeño de una función productiva, a partir de los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo (México).

Se puede concebir a la Formación Profesional Basada en Competencias como un programa en el cual los resultados esperados (competencias) y los objetivos de aprendizaje (indicadores de evaluación) son especificados anticipadamente por escrito. Además, cada uno de estos componentes está visiblemente vinculado con un proceso de enseñanza aprendizaje que incorpora al módulo como su componente primario. En su estructuración, los programas de la FPBC son concebidos y preparados de una manera integral, definidos por competencias, formulados por objetivos y organizados por módulos.

El reto consiste en promover en la persona la construcción del conocimiento (saber), hacerlo eficiente en el desempeño de una profesión (saber hacer) y asegurar su integración a la vida profesional y al ámbito social (saber ser). En el caso de nuestro país, también debemos hacer explícitos otros tres saberes: saber convivir, saber emprender y saber predecir.

LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS ESENCIALES

Con el avance de la electrónica -computadoras, redes, videogramas- y su aplicación a los medios de comunicación -audio y video digital, televisión vía satélite- las IES esperarían que los individuos, como resultado de su transición por la educación obligatoria, hayan adquirido una serie de competencias académicas esenciales que les sirvan de base para la adquisición de otras competencias con un nivel de dominio superior, a saber:

- Capacidad para resolver problemas
- Trabajo en equipo y liderazgo
- Expresión oral
- Relaciones interpersonales
- Habilidades interculturales
- Lectura y redacción
- Computación
- Habilidades de aprendizaje

Sin embargo, las desigualdades que caracterizan a nuestro país mantienen a un gran número de mexicanos en la marginación (más del 40% de la población). La tarea del orientador se debe concentrar más en los grupos



vulnerables (jóvenes, etnias, tercera edad y sobre todo, las mujeres de estas categorías) para contribuir a restituir el tejido social que favorece la convivencia pacífica entre los habitantes, ahora en riesgo.

COMPETENCIAS PROFESIONALES ESENCIALES

Si bien la tarea fundamental de las instituciones de educación superior es la de crear, transmitir y compartir el conocimiento, ante la amenaza de verse desplazadas por las computadoras y las telecomunicaciones deberán promover la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales. A manera de ejemplo, se mencionan las competencias esenciales que se espera domine un individuo como resultado de su formación profesional:

- **Competencia conceptual.** Entender los fundamentos teóricos de la profesión.
- **Competencia técnica.** Habilidad para desempeñar las tareas requeridas del profesional.
- **Competencia de contexto.** Entender el contexto social (ambiente) en el cual se practica la profesión.
- **Competencia de comunicación interpersonal.** Habilidad para utilizar la comunicación oral y escrita en forma eficaz.
- **Competencia de integración.** Habilidad para combinar las destrezas teóricas y técnicas en la práctica profesional real.
- **Competencia de adaptación.** Habilidad para anticipar y adaptarse a los cambios (por ejemplo tecnológicos) importantes para la profesión.¹³

LAS TAREAS DEL ORIENTADOR EN LA FPBC

La primera tarea del orientador es conocer y aplicar los siete principios esenciales de la FPBC:

Principio 1. En un programa de formación, **todo** estudiante puede dominar **cualquier** tarea con un **nivel alto** de destreza (del 95 al 100% de éxito), si se le proporciona una **instrucción de alta calidad y el tiempo suficiente**.

Principio 2. La **habilidad** de un estudiante para aprender una tarea, no predice necesariamente que tan bien la **aprende**.

Principio 3. Las diferencias individuales de los estudiantes sobre los niveles de dominio de una tarea, se originan fundamentalmente por **errores** en el ambiente de formación y **no** por las características de los estudiantes.

Principio 4. Antes que ser **rápidos** o **lentos**, **buenos** o **deficientes**, cuando se les proporcionan condiciones favorables la mayoría de los estudiantes se **asemejan** unos con otros en la **habilidad** de aprender, la **tasa** de aprendizaje y la motivación para continuar aprendiendo.

Principio 5. Deberíamos concentrarnos más en las diferencias en el **aprendizaje** y menos en las diferencias en los **estudiantes**.

Principio 6. Lo que vale la pena enseñar merece ser aprendido.

Principio 7. El elemento más importante en el proceso de enseñanza aprendizaje es el **tipo** y la **calidad** de la instrucción que experimentan los estudiantes.¹⁴

La orientación nunca acaba, pero comienza con la inserción del ser humano en el sistema formal (educación obligatoria) al desempeñar el orientador la función de "especialista evaluador". Como lo reconoce Gardner: Me parece que la identificación precoz de las capacidades puede ser de mucha ayuda a la hora de descubrir de qué tipo de experiencias pueden beneficiarse los niños; pero además, la identificación temprana de los puntos débiles puede ser muy importante.¹⁵

Esta misma función juega un papel muy importante en la Formación Profesional Basada en Competencias, ya que el punto de partida de la formación es la evaluación del aprendizaje previo. El individuo que aspira a obtener una calificación (certificación de sus competencias) debe conocer primero qué tanto sabe y qué tanto es capaz de hacer, mediante un proceso de autodiagnóstico, conforme a las normas establecidas (estándares).

La tarea del orientador consiste en apoyar a la persona en la identificación de las competencias adquiridas en su trayectoria educativa y/o laboral; y, en su caso, determinar las necesidades de formación, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, con el fin de alcanzar el nivel de dominio de la competencia establecido en la norma.

Una vez reconocidas las competencias adquiridas, la siguiente tarea consiste en proporcionar al individuo la orientación necesaria para que elabore su plan de aprendizaje, de acuerdo con la combinación de sus inteligencias y capacidades (sobre todo con su estilo personal de aprendizaje). Al tiempo que lo orienta en la definición del plan de evaluación y en la integración de la carpeta de evidencias con miras a la certificación.

A pesar de la abundante bibliografía (con teorías, procedimientos e instrumentos) y de la sabiduría popular, para las dos decisiones más difíciles de tomar en la vida -¿De qué voy a vivir? ¿Con quién voy a vivir?- aún no tenemos respuesta. Por lo tanto, el orientador debe apoyar al ser humano en su formación y desarrollo; es decir, se puede hablar de una **orientación integral a lo largo de la vida**. Resulta oportuno destacar, ahora, que la evaluación y certificación de competencias se realiza en diferentes instancias:



- Las competencias académicas son responsabilidad de las instituciones formadoras nacionales. Se pueden obtener el reconocimiento de universidades de otras naciones mediante la concertación de convenios y el cumplimiento de los requisitos académicos de dichas universidades.
- Las competencias laborales están a cargo de Centros de Evaluación y Organismos Certificadores, respectivamente, acreditados ante el CONOCER. También se puede obtener el reconocimiento en otros países a través de las instancias equivalentes.
- Las competencias profesionales son reconocidas al nivel nacional por los Colegios de Profesionales acreditados ante la Secretaría de Educación Pública. En el plano internacional, además de los acuerdos de libre comercio signados, por ejemplo el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), se puede lograr el reconocimiento a través de la vinculación con colegios y/o asociaciones de otros países que cuenten con la acreditación correspondiente.¹⁶

COMPETENCIAS LABORALES EN MÉXICO

Como se mencionó antes, para ejecutar el PMETYC se creó el CONOCER -un organismo tripartita donde participan los sectores público, privado y social- como la instancia responsable de implantar los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral en México.

El Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL) opera a través de Comités de Normalización, que son los encargados de construir la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL) para cada una de las funciones productivas, articuladas en áreas de competencia (calificaciones), mediante la técnica del análisis funcional y de procesos. Las normas están estructuradas en cinco niveles y cada nivel incluye competencias básicas, genéricas y específicas. Una vez aprobada la norma, se publica en el **Diario Oficial de la Federación** y está disponible para su utilización. La vigencia de la NTCL depende de su naturaleza y campo de aplicación. La NTCL tiene un carácter nacional gracias a la concertación de convenios con los gobiernos estatales. El Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL) opera a través de dos tipos de instancia: los Centros de Evaluación y los Evaluadores Independientes (para el proceso de evaluación de competencias); y los Organismos Certificadores (para el proceso de certificación de competencias). La certificación es voluntaria y se puede obtener de una unidad o de una calificación (que implica un conjunto de unidades). En diciembre de 1995, se extendieron los primeros 120

certificados. A la fecha son más de 600 los certificados expedidos.

La certificación de competencia laboral ofrece beneficios tanto para los individuos (aumenta la autoestima laboral, reduce el tiempo para obtener un empleo o una promoción en un puesto de trabajo, etc.), como para los empleadores (facilita la gestión y el desarrollo de recursos humanos: reclutamiento, selección, promoción y capacitación del personal).

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL ORIENTADOR

El orientador competente asume necesariamente un Código de Ética que guía su desempeño profesional en cualquier ámbito de acción al normar: la relación orientador/orientado; la confidencialidad de la orientación; la responsabilidad profesional; las relaciones con otros orientadores y otros profesionales; la evaluación, valoración e interpretación; la enseñanza, capacitación y supervisión; la investigación y la publicación de los resultados; y la solución de controversias.

Con el propósito de contribuir al enriquecimiento de las reflexiones sobre el papel del orientador en la Formación Profesional Basada en Competencias, enunciaremos algunas de las competencias profesionales propuestas para los orientadores, susceptibles de certificación al nivel internacional.

El candidato debe demostrar dominio de nivel cinco,¹⁷ a juicio de los profesionales de la orientación, en las siguientes áreas de competencia:

1. Conocimiento de las teorías de la orientación.
2. Habilidad para orientar individuos y grupos en forma eficaz.
3. Habilidades para evaluar y valorar individuos y grupos.
4. Habilidad para gestionar información y recursos para el desempeño de la profesión.
5. Habilidades para diseñar, planear, desarrollar, implantar y administrar programas de orientación en una variedad de ambientes.
6. Conocimientos y habilidades para la orientación, asesoría y mejora del desempeño que permitan a los individuos y a las organizaciones tener un impacto eficiente sobre el proceso de orientación.
7. Conocimientos y habilidades para proporcionar orientación a diversos tipos de población.
8. Conocimientos y habilidades para evaluar críticamente el desempeño, la actualización y la mejora profesional del orientador.
9. Conocimientos e información para la práctica ética y legal de la orientación.



10. Conocimientos y habilidades para entender y dirigir investigaciones y evaluaciones sobre la orientación.
 11. Conocimientos y habilidades para utilizar la tecnología disponible en la orientación de los individuos.
 Estas son, sin duda, algunas de las competencias identificadas por la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, a quien agradezco sinceramente su gentil invitación. ☺

Coordinador de Asesores del Director General del Instituto Politécnico Nacional. Ponencia presentada en el 3er. Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO'99.

1 Por formación se entiende, en un sentido amplio, el aprendizaje a lo largo de la vida de la persona. Se divide en formación inicial -que constituye la educación formal recibida antes de ingresar al mercado de trabajo (años de escolaridad)- y formación permanente, la cual incluye tanto el avance en la educación formal como en la capacitación. Esta última puede comprender una de estas tres cosas, o bien las tres: a) "aprendizaje en el trabajo debido a la experiencia", parte de la cual es inevitable y no constituye, por tanto, formación; b) "formación en el trabajo" bajo la supervisión de un capataz o de un trabajador antiguo; c) "formación fuera del trabajo", lo que implica programas de formación formales dentro de la fábrica. Marc, Blaug. *Introducción a la economía de la educación*. Aguilar, México, 1982, p.189.

2 La propuesta sobre el aprendizaje a lo largo de la vida se puede consultar con más detalle en las siguientes publicaciones de la Organisation for Economic and Co-operation and development (OECD). *Lifelong Learning for All*. OECD. París, 1996; y de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México, 1997.

3 Aunque las expectativas de conseguir empleo en el siglo XXI no sean muy favorables, véase, por ejemplo, la obra de Jeremy Rifkin. *El fin del trabajo*. Paidós, México, 1996.

4 Una lectura ineludible sobre este tema es la obra de Thomas F. Gilbert. *Humane Competence*. The International Society for Performance Improvement. Washington, 1996.

5 GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples*. Paidós, Barcelona, 1995, p.205.

6 El mejor estudio sobre el tercer milenio se encuentra en la obra coordinada por Thierry Gaudin. *2100 récit du prochain siècle*. Payot, París, 1990 (en especial el "Chapitre 20.- Le grand enjeu: l'éducation").

7 Para conocer ampliamente las experiencias internacionales en materia de normalización, certificación, educación y capacitación, véanse la antología del CONOCER *Competencia laboral*. Alhambra, México, 1997 (2 tomos) y el libro *Formación basada en competencia laboral*. CINTERFOR/OIT-CONOCER. Montevideo, 1997. Además, experiencias exitosas en el ámbito laboral de los Estados Unidos de América se pueden encontrar en el libro editado por David D. Dubois. *The Competency Case Book*. HRD. Amherst, 1998.

8 Una amplia explicación de este término se encuentra en el folleto del CONOCER. *¿Qué es una norma técnica de competencia laboral?* México, s/f.

9 BLANK, William E. *Handbook for Developing Competency-Based Training Programs*. Prentice Hall, New Jersey, 1982 (el subrayado es nuestro).

10 Los mitos de la capacitación basada en competencias se pueden consultar en el libro de William E. Blank antes citado.

11 Para un análisis detallado de este término, véase el artículo de Ma. del Carmen Gil Rivera "La noción de competencia". *DESS DE MÉXICO*. Revista electrónica. Página Web: <http://pompeya.cuaed.unam.mx/areas/carmen/compe.htm>.

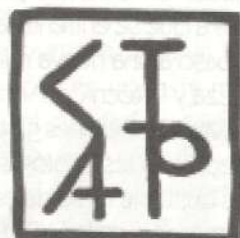
12 STARK, Joan S.; Lowther, Malcom A.; y Hagerty, Bonnie M.K. *Responsive Professional Education: Balancing Outcomes and Opportunities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3. Association for the Study of Higher Education. Washington, 1986.

13 BLANK, *op. cit.*, pp. 12-16.

14 GARDNER, *op. cit.*, p. 29.

15 Un panorama general sobre este tema se puede encontrar en el estudio de la OECD preparado por John R. Mallea para el Centre for Educational Research and Innovation (CERI). *International Trade in Professional and Educational Services: Implications for the Professions and Higher Education*. OECD/CERI. París, 1998.

16 El nivel cinco significa demostrar competencia que involucra la aplicación de una gama importante de principios fundamentales y técnicas complejas, a través de una extensa e impredecible variedad de contextos. Se caracteriza por una autonomía personal más substancial y una gran responsabilidad para supervisar el trabajo de los demás y distribuir los recursos, así como para el análisis, el diagnóstico, el diseño, la planeación, la ejecución y la evaluación.



Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C.

SERVICIOS DE APOYO Y ASESORÍA PEDAGÓGICA A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN CON VISIÓN DE FUTURO

- Desarrollo, evaluación y actualización de planes y programas de estudio
- Formación Docente
- Planeación y desarrollo institucional
- Consultoría especializada

Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C.

Av. Chapultepec # 133, 4to. piso, Col. Juárez, Deleg. Cuauhtémoc, C.P. 06600, México, D.F.

Tel. (01) 55.91.09.09 Fax (01) 55.91.09.10

www.ciap.com.mx email: ciap@ciap.com.mx



Mirando hacia el futuro

Colaboración de la Embajada Alemana en México

Del 1 de junio al 31 de octubre del año 2000 se celebra en Hannover la Exposición Universal EXPO 2000. Es el primer evento de este tipo en Alemania, que de este modo tiene la oportunidad de presentarse al mundo diez años después de la reunificación del país y buscar conjuntamente con las demás naciones vías en orden a forjar un futuro digno para el ser humano. Bajo el lema "Ser humano-Naturaleza-Técnica" la EXPO 2000 presenta pautas para superar los retos ecológicos y económicos con que se enfrentará la comunidad internacional en el siglo XXI.

La EXPO de Hannover se presenta en una recinto de 170 hectáreas.



Logotipo Oficial de la Expo 2000 Hannover

Los pabellones internacionales tiene a disposición una superficie de entre 600 y 9,000 m². Es la primera Exposición Universal que aproveche un recinto y unas instalaciones feriales ya existentes.

El parque temático es una novedad en la trayectoria de las Exposiciones Universales. Con éste componente central del proyecto la EXPO 2000 ofrece a las instituciones internacionales, centros científicos, empresas y particulares una plataforma para presentar sus ideas e iniciativas con miras a configurar en el futuro la convivencia del ser humano en armonía con la naturaleza.

Las propuestas incluídas en el parque temático abordan por ejemplo temas como la protección del medio ambiente o la salud y la alimentación del ser humano, así como cuestiones relacionadas con el suministro de energía, la comunicación o la movilidad en el mundo del mañana. Las propuestas presentadas tienen que guiarse por el objetivo del desarrollo sostenible.

La interacción entre el público y los objetos expuestos es una de las prioridades de los diseñadores del parque temático.

La EXPO 2000 conecta por primera vez en la historia de las Exposiciones Universales con una serie de proyec-

tos descentralizados que se desarrollarán en la región en torno a Hannover, en toda Alemania y en distintas partes del mundo.



Pabellón de México y Twipsy.
Mascota Oficial de la Expo 2000 Hannover

De este modo en la EXPO 2000 se presentan iniciativas de carácter práctico desarrolladas en distintos puntos del mundo para superar los retos a que se enfrenta la humanidad en su conjunto y abrir paso a una nueva relación entre el ser humano, la naturaleza y la técnica. Ante todo se presentan proyectos innovativos y soluciones globales que tienen en cuenta tanto las necesidades ecológicas y económicas como los aspectos culturales y sociales del país respectivo. Más allá de su presencia en la EXPO 2000, los proyectos tendrán que tener una utilidad duradera, es decir, deben de ser innovadores, efectivos y extrapolables. Los mejores proyectos serán premiados con medallas de oro, plata y bronce. En una última fase todos los proyectos mundiales se recopilarán en manuales clasificados por materias y se incluirán en el catálogo general de las actividades de la Exposición Universal. De este modo surgirá una obra de consulta única en su género, donde figuran las mejores soluciones e ideas propuestas a nivel mundial para hacer frente a los grandes desafíos del nuevo milenio.

En internet puede consultar las siguientes direcciones:

<http://www.expo2000.de/willkommen/span.html>

SITIO OFICIAL DE LA EXPO 2000 versión español

<http://www.embajada.alemana.org.mx>

Página de la Embajada Alemana en México

Para tener acceso a información en castellano de toda Alemania no dude en visitar:

<http://www.brosiweb.de/alemania>

Para tener acceso directo al Pabellón de México en la Expo 2000 visite la página:

<http://www.mexico21.org.mx>



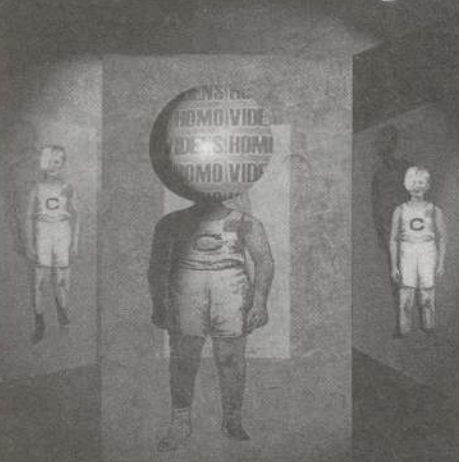
Homo Videns, alerta a la educación

Lic. Benito Guillén Niemeyer • bguillen@ciap.com.mx

La imagen ha sustituido a la palabra...el vídeo (*sic*) está transformando al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en un *homo videns* para el cual la palabra está destronada por la imagen." (p.11) El hombre contemporáneo está inmerso en el lenguaje de los medios audiovisuales, principalmente la televisión, lo que le ha empobrecido el aparato cognoscitivo. Esta es la tesis que sustenta Sartori en este texto, y hace un llamado urgente a reconsiderar nuestra relación y, en muchos casos, dependencia de este medio de comunicación.

En un primer momento, el también autor de **Teoría de la Democracia**, hace un repaso de la relevancia del lenguaje como factor de la condición humana racional "El lenguaje no sólo es un instrumento del comunicar, sino también del pensar" (p.25) y esta expresión del lenguaje es adquirida de manera primordial a través de la lectura, "La palabra es un símbolo que se resuelve en lo que significa, en lo que nos hace entender (...) Por el contrario la imagen es pura y simple representación visual." (p.35) Mediante ella el hombre desarrolla la capacidad de pensamiento simbólico, en cambio sólo la imagen entorpece ese desarrollo, los medios tecnológicos como la televisión y las computadoras, estas últimas en su faceta de la Internet, han propiciado que sólo establezcamos relaciones conceptuales a través de las imágenes y no de las palabras lo cual empobrece la capacidad de razonamiento, ya que la conceptualización de la realidad no sólo tiene referentes en torno a objetos, la comprensión de la realidad sólo es posible mediante la construcción formal de conceptos no materiales, éstos son de una mayor complejidad, es el caso de conceptos como democracia, justicia, amor y demás, que nos permiten entender nuestro entorno y nuestra acción en el mundo de manera racional "...toda nuestra capacidad de administrar la realidad política, social y económica en la que vivimos,

Homo videns La sociedad teledirigida



Giovanni Sartori



y a la que se somete la naturaleza del hombre, se fundamenta exclusivamente en un **pensamiento conceptual** que representa -para el ojo desnudo- entidades invisibles e inexistentes." (p.46)

En general la tesis de Sartori es una alerta sobre los medios audio-visuales y su efecto social, político y, particularmente, educativo y lo más importante, el efecto en la pérdida de los instrumentos de pensamiento del individuo. Un papel muy especial tiene la televisión, sobre ella nos dice que "...está produciendo una permutación, una metamorfosis, que revierte la naturaleza misma del *homo sapiens*. La televisión no es sólo un instrumento de comunicación; es también a la vez *paideia*, un instrumento "antropogénico", un *medium* que genera

un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano." (p.36) Parece exagerada la opinión del autor, sin embargo vale la pena atender el llamado ya que sin duda la televisión ha creado una cultura que domina incluso nuestras formas de relación social y familiar; son numerosos los estudios que nos demuestran la exagerada cantidad de horas que nuestros niños y jóvenes pasan frente al televisor y la gran influencia que éste tiene en su comportamiento y la consecuente debilidad del mensaje educativo de la familia y la escuela en comparación con el de este medio; agrega Sartori "...el niño formado en la imagen se reduce a ser un hombre que no lee, y, por tanto, la mayoría de las veces, es un ser 'reblandecido por la televisión', adicto de por vida a los videojuegos." (p.37)

El texto aborda también el papel y problemática de los medios en la política y particularmente en los procesos electorales. Es de nuestro interés destacar el significado educativo de las ideas que se expresan en el texto, la educación debe emprender acciones que permitan al sujeto desarrollar su capacidad cognitiva y con ello poder manejar el mensaje que está recibiendo por los distintos medios, se señala que el uso del medio es el



que esta generando el daño, así es necesario incidir en el manejo de los mensajes que emiten esos medios para que sirvan al desarrollo del hombre y no a su estupidización, la Televisión y el Internet son recursos que poseen en sí mismos una capacidad impresionante, son lo mejor para lo mejor o para lo peor, los educadores no podemos evadir la responsabilidad que nos corresponde en el manejo y mensaje que manejan los medios.

Dice Sartori en su obra Teoría de la Democracia "Más que nunca antes, somos testigos de paraísos que se materializan en infiernos, de ideales que no sólo fracasan sino que vuelven contra nosotros." (p.15) Esto es válido para los sistemas políticos, pero también para los sistemas educativos y para la utopía de la sociedad telecomunicada.

En conclusión y en palabras del propio Sartori "La tesis de fondo del libro es que un hombre que pierde la capacidad de abstracción es *eo ipso* incapaz de racionalidad y es, por tanto, un animal simbólico que ya no tiene capacidad para sostener y menos aún para alimentar el mundo construido por el *homo sapiens*." (p.146) A esta pérdida y nueva forma de "pensar" le

llama postpensamiento que es una forma de incapacidad de organizar y estructurar ideas claras y diferenciables, la solución: la vuelta a la palabra y especialmente a la palabra escrita, a la lectura, a esa forma de placer que sólo se obtiene en la concentración, en la capacidad de apreciar y comprender un texto con claridad y en la diferenciación e integración de las ideas que nos proporcionan las palabras escritas por el otro invisible, con quien dialogamos a través de su texto. Es posible salir de la fase de postpensamiento y regresar a lo que nos ha caracterizados como seres racionales, pero "...este regreso no tendrá lugar si no sabemos defender a ultranza la lectura, el libro y, en una palabra, la cultura escrita. ●

SARTORI, Giovanni. *Homo Videns. La sociedad Teledirigida*. Taurus, México, 1998. 159p.



Planeación prospectiva

Nidia Peña Martínez • nidlapre2@mexico.com

La importancia del libro es la de manejar y dirigir una mirada inicial hacia el porvenir en donde la capacidad de análisis y la reflexión constituyen los componentes básicos de la lectura, la cual es una invitación a mirar el futuro.

Inicialmente se realiza la reflexión de la definición del futuro que es aquello que está por venir, para el estudio de ese por venir existen diversos enfoques entre ellos la Prospectiva, que marca principalmente su atención en el futuro, el cual, pretende construirlo de aquellos futuros que se diseñan y calificamos como posibles y deseables. A través del diseño de éste tendremos una mejor comprensión del presente y de nuestro activo papel en él.

La prospectiva sostiene la visión holística en lugar de parcial o desintegrada; además de aspectos cuantitativos considera también aquellos de naturaleza cualitativa, tiene una perspectiva desde el futuro, se da una confrontación de futuros alternativos y éstos a su vez con el presente seleccionando el más deseable, posible y probable y finalmente se realiza un análisis de las estrategias y requerimientos para lograr el futuro seleccionado.

En este libro se combinan elementos tanto teóricos como prácticos. Dentro de la primera parte se realiza un estudio en torno al futuro se presentan los elementos retrospectivos y las argumentaciones de las ventajas de la prospectiva sobre otras técnicas y su aportación a la metodología de la planeación así como las fases o etapas necesarias para llevarla a cabo. Se ejemplifica con dos casos de estudios de futuro "Los Límites del Crecimiento" con una orientación exploratoria y "Polonia 2000" con un enfoque normativo.

La segunda parte se ubica en el plano técnico en el cual se presenta un inventario de herramientas empleadas en los estudios prospectivos, es decir se describen siete técnicas cualitativas y las cuatro cuantitativas más usuales en la metodología de la prospectiva exponiendo la mecánica elemental de



cada una de ellas y las condiciones requeridas para realizar este tipo de estudios, conformando una guía para la planeación del futuro. En la tercera parte se comentan diversos aspectos de la prospectiva, la cual radica en crear una nueva dimensión de éstos estudios ante la crisis de decepción y degradación de los estudios de futuro en general, ante esto se describe que se debe de orientar la prospectiva a un desarrollo y mejoramiento al redimensionarse, enriquecerse y adaptarse construyendo su propio futuro.

Finalmente se presentan los anexos A, B y C en los que se indica la selección de técnicas e instrumentos más adecuados para realizar este

tipo de estudios prospectivos, considerando los objetivos del estudio y las condiciones para su desarrollo así como una guía bibliográfica donde se citan las obras básicas que el lector puede consultar y profundizar para conocer las técnicas y los elementos metodológicos de cada recurso.

Esta obra si bien describe, conceptualiza y guía hacia una planeación prospectiva hace reflexionar al lector independientemente del área en la que esté inmerso a pensar e indagar el futuro.

En este caso nos compete el área educativa la cual constituye un elemento a ser considerado en los estudios prospectivos, ya que es un estilo de planeación acorde con las circunstancias actuales que nos llevan a analizar y dirigir el ámbito educativo. Dirigirlo a través de la planeación educativa en todos sus niveles escolares pensando y articulando las expectativas, deseos, intereses y capacidades de la sociedad para alcanzar ese porvenir que se perfila como deseable, en la cual debemos tener los pedagogos una actitud activa hacia mejorar los procesos educativos a través de la construcción y elección de futuros deseables y posibles que fortalezcan el ámbito educativo.

MIKLOS Y TELLO. *Planeación Prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro.* Limusa, México, 2000. 204p.



El valor de educar

Sandra Segovia Gamboa • sanseg@mexico.com

Este ensayo es el resultado de una petición hecha por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación a Fernando Savater, acerca de los valores de la educación. El libro como el mismo autor lo señala está impregnado de optimismo, ya que sostiene que educar supone "... creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber... en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento". (p.18)

El libro está compuesto por seis capítulos, los cuales el autor considera de suma importancia para comprender y asumir el "valor de educar". En principio Savater, nos habla del aprendizaje humano, el cual sólo es

posible con y mediante nuestros semejantes "... la principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre..." (p.33) Así que el principal objetivo de la educación es abrirnos los ojos ante la realidad de los demás, de manera que seamos conscientes que los otros son sujetos de nuestra realidad y no meros objetos, es decir, la relación que tenemos con los demás hace que nuestra realidad sea un constante devenir, un intercambio de sentidos que nos hace verdaderamente humanos.

Así podemos decir que todos tenemos siempre algo que enseñar y simultáneamente algo que aprender, sin embargo entramos en un gran problema, ¿qué es lo que ha de enseñarse y qué es lo que ha de aprenderse? ¿Cuáles son los contenidos de la enseñanza? Según nuestro autor, la educación no es instrucción, ni la instrucción es educación, sin embargo, éstos tienen una relación simbiótica, la cual no puede ser disuelta ya que "... ¿cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin inculcarle respeto por valores tan humanos como la verdad, la exactitud o la curiosidad?... " (p.48) No obstante lo que el autor resalta de este dilema no es el contenido de la enseñanza en sí mismo, sino que lo primordial es enseñar al alumno a aprender, a ser conscientes de que aún nos queda mucho por saber.

Fernando Savater El valor de educar



Ariel

Fernando Savater, también nos habla en su texto del eclipse de la familia provocado por un lado, por los nuevos modelos contemporáneos, en los cuales el ser joven física o psicológicamente es la principal preocupación de los miembros maduros de la familia, pero nos dice el autor que para que una familia funcione debe de existir alguien que se adjudique el papel de adulto, para que la conciencia moral y social de cada uno de los miembros sea sólida. Sin embargo los padres se niegan a adquirir el rol que les toca, existe una crisis de autoridad en las familias, es decir, se niegan a propiciar en el niño la primera socialización y el principio de realidad, la cual es asumida por la escuela, que en lugar de proporcionarla con amor

y ternura, como la familia lo haría, la impondrá por medio del miedo creando a largo plazo ciudadanos no libres. "... el objetivo de la educación es aprender a respetar por alegre interés vital lo que comenzamos respetando por una u otra forma de temor..." (p. 65)

Por otro lado, nos dice el autor, no todos los motivos del eclipse de la familia están causados por los cambios ocurridos en los adultos, sino también se han presentado cambios en los niños debido al bombardeo de los medios de comunicación, principalmente la televisión, (no por ella misma sino por el poder y fuerza educativa que tiene) la cual les revela situaciones de sexo y violencia, terminando así con lo que se conocía como inocencia; proporcionándoles a los niños modelos de vida y de comportamiento, los cuales sustituyen nuevamente la función principal de la familia. El objetivo de la escuela después de clarificar estos dos problemas es proporcionar al niño una conciencia moral y social más o menos estable, así como ayudarlo a desarrollar el principio de realidad; más aún, luchar contra el "enemigo televisor" ayudando a que la información que se recibe de ella sea utilizada lo más benéficamente posible, cuidando de no convertirse en un aparato represor que determine lo que el alumno debe de pensar. "Empresa titánica... remunerada con sueldo bajo y escaso prestigio social." (p. 73)



Dice Savater en su capítulo cuarto, **la disciplina de la libertad**, que la educación es tiránica en el sentido que es una imposición de las generaciones adultas a los jóvenes como medida de preservación humana, sin embargo es una tiranía que tenemos que vivir para poder liberarnos. Concibiendo de esta manera a la libertad, hay que comprender que no es una característica *a priori* del ser humano, sino un logro obtenido a través de la integración social. Por esto es muy importante -nos dice Savater- que todo proceso educativo lleve intrínsecamente a la disciplina, a la autoridad y al juego.

El texto también aborda, la importancia de las humanidades en la humanidad resaltando que la segmentación intelectual no es humanista, ya que el humanismo pretende desarrollar "... la capacidad crítica de análisis, la curiosidad que no respeta dogmas ni ocultamientos, el sentido de razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las más altas realizaciones del espíritu humano, la visión de conjunto ante el panorama del saber." (p.116), es decir, que todas las disciplinas se complementen unas con otras. Hay que evitar el racismo intelectual nos dice Savater; la racionalización y el pensamiento reductor, diría Edgar Morín.

Esta búsqueda hacia el humanismo, al uso de la razón, nos hace tropezar con dos elementos: la sacralización de las opiniones y la incapacidad de abstracción, a lo que el autor sugiere como solución "...el aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa" (p.137), así como desarrollar la capacidad de preguntar.

Finalmente Savater, nos dice en su libro que educar es universalizar, es incluir a cada individuo en el proceso educativo que lo potencia y desarrolla, es no hacer distinciones entre mujer-hombre, judío-católico, es acabar con la discriminación; es reconocer que cada individuo tiene sus particularidades pero que todos juntos formamos una civilización "...nuestra humanidad común es necesaria para caracterizar lo verdaderamente único e irrepetible de nuestra condición, mientras que nuestra diversidad cultural es accidental." (p.161)

Savater finaliza su libro, con una carta a la ministra de educación de España, de la cual se puede sintetizar que no es suficiente enseñar a los alumnos habilidades para desempeñar un oficio, ni inculcar en ellos obediencia o respeto, sino que se le debe mostrar la complejidad del mundo con sus contradicciones así como nuestras frustraciones y esperanzas, es "...transmitir el amor intelectual a lo humano..." (p.180) y despertar el interés de nuevos aprendizajes y enseñanzas.

A partir de lo anterior podemos concluir que el "Valor de Educar" tiene dos sentidos, citando al mismo autor: "...la palabra valor, en la cual la educación es valiosa y válida, pero también es un afecto de coraje, un paso al frente de la valentía humana." (p.19)

SAVATER, Fernando. *El Valor de Educar*. Ariel, México, 1997. 222pp.

¿Quiere que la información de su producto o servicio llegue a quienes, en las instituciones, tienen la capacidad de decisión?

Anúnciese en



Paedagogium

y decida acertadamente.

Tel. (01) 5591-0909, Fax. (01) 5591-0910

email: revista@ciap.com.mx



Cuerpo, identidad y psicología

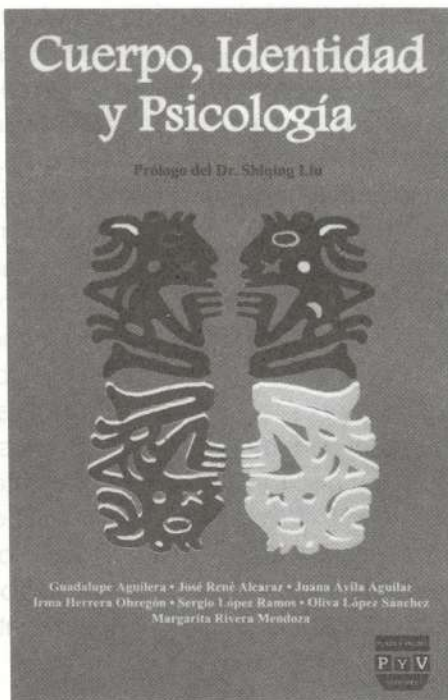
Karla García Castillo • kargac@hotmail.com

El cuerpo humano ¿Cuál ha sido su significado a través de la historia? La filosofía positivista ha tenido un papel de gran relevancia en la significación y simbolización del cuerpo, el cuál ha sido fragmentado y las consecuencias que esto ha tenido ha sido objeto de estudio de la psicología de nuestro tiempo. Este es el tema central de este texto, el cual es la recopilación de los trabajos del seminario sobre el cuerpo humano desde una perspectiva psicológica, que a través de 7 ensayos, nos revelan la importancia de ver al cuerpo humano como todo un proceso histórico-cultural. De esta manera podremos comprender la forma de vida y la identidad del ser humano de nuestros días.

Es así como los autores en un primer momento intentan explicarnos la forma en que se ha visto al cuerpo hasta el nacimiento del paradigma positivista, el cual predomina actualmente. Este paradigma fragmenta al cuerpo, a diferencia de cómo lo veían los antiguos griegos, tal es el lema "mente sana en cuerpo sano", lo que significa que el ser humano era visto como una dualidad. Así el cuerpo, ha significado y simbolizado algo diferente, en un tiempo y espacio determinado. "...todos los seres humanos se manejan por símbolos y significados que el Estado impone por medio de una educación ideológica o una cultura de aprendizaje vicario". (pag. 20)

Así el cuerpo ha sido el receptor de múltiples símbolos y significados, además de imágenes que se construyen por los medios de difusión y educación de nuestros días. Lo importante es comprender cómo el cuerpo procesa, transforma y hace suya esa información, además de conocer las consecuencias, y cómo la cultura determina la forma y modos de pensar el cuerpo. Por otra parte, el texto también nos plantea, cómo ha sido vista la sexualidad en México, a finales del siglo XIX, esto con relación a la forma de pensar y sentir el cuerpo.

Por esta época el discurso médico, primero enfocado a la higiene luego a la belleza, imponía al cuerpo la forma de comportarse. Las mujeres para los médicos y



para la sociedad en general, representaban "simples" objetos para la reproducción; la mujer que no podía procrear era insultada e incluso desvalorizada. Se hablaba de una "naturaleza femenina", lo cual significaba que la mujer era "dependiente, frágil, emotiva, sexualmente pasiva y predestinada a la maternidad", "La mujer era valiosa como madre, pero defectuosa en tanto persona". (pag. 35 y 83) El modelo mariano influyó mucho, ya que colocaba a las mujeres en una posición cuya máxima función era educar a los hijos.

Así la identidad en las mujeres se veía atacada por preceptos e ideologías que generalmente eran los médicos, quienes los imponían. Ocurría todo lo contrario con los varones, en

donde la identidad masculina gozaba de protección médica, moral y legal. Un hombre casado con una mujer que no podía darle hijos podía pedir el divorcio. La identidad femenina, era fragmentada, sólo el cuerpo era tomado en cuenta.

Otro punto importante es el surgimiento de la psicoterapia. La cual ahora más notoriamente hace la división entre cuerpo y mente, dándole más importancia a la segunda "parte". Es la mente ahora la causante de "dolencia", "sufrimientos", "padecimientos o deficiencias". Ahora el cuerpo queda en un segundo plano, si no es que olvidado. "El cuerpo que no duele, deja de ser foco de atención, que ahora se desplaza hacia otras cuestiones que en presencia del dolor corporal no eran prioritarias, pero que en ausencia pueden serlo. Sólo se olvida lo que deja de doler". (pag. 77)

Y ¿en dónde quedan los sujetos con discapacidades, que ya sea que parte de su mente o de su cuerpo necesiten de ayuda especial? Lo más lamentable es que ellos han sido marginados, se les ha reducido con palabras como "tontos", "idiotas", etc. Sin embargo, actualmente se empieza a pensar en ellos, han surgido teorías psicológicas que intentan explicar los motivos de la incapacidad, tal es el caso de la psicología diferencial que intenta explicar el desarrollo intelectual, la



psicología conductual que se enfoca a la conducta observable, la psicología histórico-cultural "que parte del concepto de desarrollo en todos los ámbitos de la sociedad en un proceso de construcción y desarrollo constante" (pag. 95), la psicogenética que se encarga de dar explicación a las etapas de desarrollo del ser humano, y el psicoanálisis, entre otras, que trata de relacionar las experiencias con el desarrollo de la personalidad.

Es importante que se cree una cultura de la educación especial que permita dar a estas personas con necesidades especiales el valor y la importancia que merecen. Otro punto importante que se maneja es la relación entre la razón y el cuerpo, es considerar que el ser humano se constituye como pensamiento-cuerpo, emociones y afectos y cómo esta relación permite al ser humano elegir "libre" y conscientemente (a veces inconsciente) las diferentes formas de vivir su cuerpo, además de la influencia en su desarrollo integral.

Finalmente, explican cómo las instituciones sociales son determinantes en la construcción social y personal del cuerpo humano. Por medio de ellas se forma la subjetividad individual o formas de entender al mundo, que se ven incitadas por las costumbres y

normas sociales. Estas normas atañen, no sólo al comportamiento general, sino también a aspectos íntimamente relacionados con las formas de vivir el cuerpo.

Así, la educación, tiene un papel fundamental, ya que es a través de ella donde retomamos la mayor parte de los mensajes explícitos de las normas para convivir en sociedad. Es reproductora fiel del tipo de sujetos que se desea para la conformación de una sociedad.

Lo mismo sucede con la religión, las instituciones de salud, la familia (donde se reproducen los valores generales de la sociedad y se inculcan e introyectan principios bajo circunstancias particulares que inculcan la construcción de la subjetividad colectiva e individual), etc.

Como se observa el ser humano es un ser complejo, que por más que se intente fragmentar tiene que volver a unirse para poder comprender esta complejidad, propuesta central del libro "el reencuentro con lo integral del hombre".

AGUILERA, Guadalupe; et. al. *Cuerpo, identidad y psicología*. Plaza y Valdéz Editores, México, 1988. 163 pp.



Paedagogium

¡Suscríbase a Paedagogium y reciba bimestralmente la mejor información sobre el apasionante mundo de la educación!

Información y formación al alcance de su mano.

Suscripción por 1 año (6 números): \$ 100.00

Suscripción al extranjero (6 números): \$ 20.00 USD.

Número suelto: \$ 20.00

Paedagogium, revista mexicana de educación y desarrollo.

Tel. (01) 5591-0909, Fax (01) 5591-0910

E-mail: revista@ciap.com.mx



¿Qué pasa con las y los jóvenes hoy en día?

Renato Guillén Durán

Antes de comenzar, quisiera aclarar que soy un joven. Llevo sólo quince años deambulando por este ínfimo pedazo de átomo llamado Tierra. Si algún lector de esta revista ha tenido la oportunidad de convivir en el mundo de los adolescentes de clase media notarán y me darán la razón de lo que voy a escribir.

¿Cómo describir a la mayoría de los adolescentes mexicanos en diez puntos? Intentaré satisfacer esta pregunta:

1. Flojo.
2. Nihilista.
3. Borrego.
4. Adorador incansable del becerro de oro moderno: la televisión.
5. Sin Ideales.
6. Sin Idolos.
7. Desprecia al enorme porcentaje de gente que vive en un nivel socioeconómico inferior al suyo.
8. Sin reconocerlo mantiene represiones frente al sexo (sobre todo las mujeres)
9. No leen un libro ni por error, a menos que los obliguen.
10. Se creen tecnófilos o buenos con la computadora.

Analicemos los puntos uno por uno:

1. Generalmente el adolescente sigue el "modelo mexicano": Moroso, su lema es "dejaré de ser moroso alguna vez"; pero no espere que haga una tarea o estudie para un examen sino hasta un día o una noche antes de la fecha de entrega. Es adicto a la urgencia, le gusta dejar las cosas para después, y para después, y para después... hasta que se convierte en una crisis. Pero eso parece que le gusta porque, hacer todo en último momento le da un sentido de urgencia. De hecho su mente no funciona si no hay una emergencia. Le encanta la presión.

2. No creo que haya habido una generación mas Nihilista que ésta, a los jóvenes no les importa nada más que el hoy; cual es la moda, cual es el programa de tele más popular, cual artículo de vestir no se debe usar ni por error, a pesar de que todos lo usaban hace 3 semanas. No les importan las cosas que pueden cambiar al mundo, como el hecho de que por fin se pudo descifrar en su totalidad el genoma humano, las protestas en Seattle contra el FMI, El Foro Económico Mundial, que un partido Nazi haya ganado las elecciones en Viena.

3. El joven moderno, no innova, imita, no pone las "modas" (y las sigue de una manera tan grande que ni el maestro A. Huxley lo hubiera imaginado, basta ir a cualquier plaza para ver a cientos de los gemelos que él describió en su libro "Un mundo Feliz") espera a que la televisión o las tiendas las pongan, y los cambios son más rápidos y verginosos que nunca. De igual manera al ser tan flojos los jóvenes no se toman la molestia de buscar nuevos ídolos, simplemente buscan los antiguos.

4. Esto es más que obvio, dos terceras partes de su tiempo el joven promedio esta pegado al televisor viendo cosas como estas: Mtv, caricaturas, o lo peor las telenovelas. Ni por error ven el canal Once, el Veintidós o el Cuarenta, los que tienen televisión por cable, no ven el gran canal Discovery.

5. Pocos son los jóvenes que tienen un ideal, no hay un ideal común en esta nación.

6. Los ídolos ya no los elige cada uno, lo eligen los comerciantes y más que nada la televisión, los ídolos ya no son revolucionarios o políticos o economistas, ahora son artistas vacíos y plásticos, tan desechables como un *kleenex*, y para cada sexo son distintos: Para las mujeres sus "ídolos" son hombres jóvenes con cara de niñas impúberes: para los hombres, sus ídolos son mujeres con un claro tipo de extranjeras, rubias y artificialmente despampanantes.

7. Esto también es más que obvio y no es para nada nuevo, se da un claro desprecio y burla hacia la gente menos afortunada que ellos, la mayoría de raza autóctona, llamándolos despectivamente "nacos" (palabra que viene de la tribu Totonaca, pero lo que ellos no saben es que la palabra "naco" significa "corazón") si usted quiere oír lo que es un naco, pregúntele a un joven y prepárese a oír una sarta de sandeces o a disfrutar de un absoluto silencio. Tenía razón el gran maestro Marx al hablar de "Lucha de Clases".

8. Las jóvenes actuales mantienen la ancestral represión frente al sexo, a ver desnudos masculinos (aunque sean artísticos) y claro, esto está empeorado al no exponer sus dudas sexuales a sus padres, recurriendo a fuentes "más confiables" como una amiga o una revista, y la librería ¿dónde está? Los jóvenes también cargan con tabúes y prejuicios ¿no es cierto?



9. Una vez oí decir a Eduardo Robles Boza "El Tío Patotas" la fórmula para que sus hijos dejen de pedir helados: llevarlos a una heladería y decir, "mira hijo, te vas a comer este sabor de helado", a lo que el hijo respondería "pero este sabor no me gusta" pero el padre agrega "y no sólo te vas a comer este sabor sino que además me vas a tener que escribir un reporte de cómo te supo, que sentiste al probarlo, cual era su temperatura etc, etc, etc. ¿Usted pediría otro helado? Pues lo mismo pasa con los libros, EXACTAMENTE IGUAL, ¿cómo no va a haber un déficit de lectores en este país?

10. Los padres actuales se sorprenden de los grandes conocimientos de sus hijos en computación, y los jóvenes mismos se lo creen, sin embargo permítanme decirles que no saben ni una décima parte de lo que podrían saber. No conocen Linux, no saben programar, no exploran Internet, solo visitan los sitios que anuncian en la tele. No crean sus propios programas y no explotan en su totalidad los programas que ya tienen. Creen que encender la computadora ya es tecnofilia y olvidan que la tecnología debe servir para crear y no para enajenarse y quedarse estancado, siendo sólo un obsesivo consumista.

Pero no podría terminar este artículo sin dar mis diez propuestas para mejorar como generación:

a) Trabaja, sé un ente útil en este universo, no dejes para mañana lo que puedes hacer hoy. (frase un poco choteada pero sigue siendo muy cierta).

b) Infórmate, preocúpate por cosas serias y que trasciendan, no te importe el vestir, eso es lo más superfluo que hay.

c) Crea, no copies, SÉ UN INDIVIDUO.

d) No te quedes echadote viendo la tele, ocupa esas horas en aprender a hacer algo que te interese, no desperdicies tu tiempo viendo idioteces. ¿Sabías que el joven promedio ve más de 20 horas de televisión a la semana? Esto es 43 días al año y más de 8 años en el total de su vida. PODRÍAS APRENDER MUCHAS COSAS CON ESTE TIEMPO.

e) Busca un ideal, una meta, un propósito en esta vida.

f) Busca un ídolo, alguien a quien admires y quieras emular, o mejor aún, superar, no importa quien.

g) No desprecies a la gente por cuanto gana, mejor trata de mejorar este sistema económico, para una justa repartición de la riqueza.

h) No te de pena preguntar a tus padres o al médico acerca del sexo, no es algo de lo que debas avergonzarte, es uno de los regalos más bellos que Dios le dio a los seres humanos.

i) Lee. Así de simple y sin más rollo, LEE.

j) Explora una computadora, no te estanques en Word, o en los juegos. ÚSALA.

Quisiera terminar con una frase de Bob Moawad:

"No puedes dejar huellas en las Arenas del Tiempo si estas sentado en tu trasero.

¿Y quién quiere dejar huellas de su trasero en las Arenas del Tiempo?" ☺



Exigir responsabilidad y voluntad de rendimiento

Colaboración de la Embajada Alemana en México

Nuestro Agradecimiento especial a
Hans Günter Mattern, Consejero de prensa.

EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Con un discurso de principios pronunciado el 5 de noviembre de 1997 en Berlín, el presidente federal Roman Herzog puso en marcha un debate sobre las reformas necesarias. Como clave para lograr un sistema educacional alemán eficaz mencionó más libertades para las escuela y universidades, una más fuerte orientación a la práctica profesional y una voluntad de rendimiento.

"Igualmente -dijo-, es tarea de las escuelas impartir una instrucción básica más bien amplia que, además de idiomas extranjeros desde la primaria, incluya nociones económicas y el uso de computadoras. Lo cual no debe llevar a las escuelas a descuidar la transmisión de valores y competencias sociales. Una práctica del debate y el diálogo, como la que forma parte del plan docente de los centros educacionales ingleses, enseñaría tanto la lectura, la escritura y la oratoria como la capacidad para comprender el punto de vista ajeno." Herzog subraya varias veces en su discurso que la libertad exige también responsabilidad y voluntad de rendimiento por parte de los educandos: "Nuestras instituciones educacionales deben volver a recordar que no se puede fomentar el rendimiento sin a la vez exigirlo. Si queremos ponernos de acuerdo sobre el objetivo educacional de preparar a los jóvenes para una vida basada en la libertad y la autodeterminación, no podemos contentarnos con una actitud de '*laissez-faire*' sino que debemos también dejar claro desde ya, que la libertad requiere esfuerzo, y finaliza diciendo, justamente porque cada cual ha de empezar por hacerse responsable de las consecuencias de su libertad".

Siempre que la Ley Fundamental no establezca la competencia de la Federación, los estados federados tienen derecho a promulgar leyes propias dentro del marco democrático y constitucional del país. Ello se aplica especialmente en la política cultural y educativa, pues la administración de estos dos campos es en gran medida potestad de los estados federados. Por consiguiente, los gobiernos regionales pueden tener en cuenta en su política cultural y educativa las peculiaridades históricas, geográficas, culturales y sociopolíticas del territorio bajo su jurisdicción. De este modo se ha podido

desarrollar en Alemania un sistema cultural y educacional polifacético.

Sin embargo para evitar una posible fragmentación política cada estado federado es corresponsable del Estado Federal en su conjunto. Cada gobierno regional tiene a la vez el deber y el derecho a cooperar con los demás estados federados y con la Federación, también en el campo educativo. A fin de garantizar esa cooperación, desde 1948 todos los ministros de Educación y Cultura de los estados federados se reúnen en la "Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura", dentro del cual se informan mutuamente acerca de sus planes culturales y educacionales e intercambian opiniones. Cuando en 1989 se produjo el desplome del sistema comunista en la República Democrática Alemana, y tenía lugar la reunificación del Estado alemán el 3 de octubre de 1990, la RDA ingresó en el territorio jurisdiccional de la Ley Fundamental. En el Tratado de Unificación se estableció que debía ser objetivo de la futura política cultura y educación de la Alemania unificada el crear una estructura común y compatible en el campo de la educación.

¿CÓMO SE ADMINISTRA LA ESCUELA?

Todo el sistema educacional de la República Federal se halla bajo la supervisión del Estado. Por lo general, las escuelas son estatales o comunales. Las escuelas privadas se hallan igualmente bajo supervisión estatal. La administración estatal se compone de tres niveles: el nivel superior corresponde al Ministerio de Educación; el nivel medio a las autoridades de inspección escolar o a los departamentos de enseñanza media; y el inferior a los departamentos de enseñanza primaria.

LOS MAESTROS Y SUS ORGANIZACIONES

Como funcionarios se hallan en una "relación pública de servicio y lealtad" con su patrón: el gobierno del estado federado en cuestión. A diferencia de la relación de trabajo privada, los maestros de las escuelas estatales han contraído un compromiso especial con la sociedad y en toda su conducta han de hacer profesión de fe a favor del sistema liberal-democrático constitucional del país y su preservación. En virtud de la especial relación de lealtad y servicio con el Estado, no pueden, por ejemplo, hacer huelgas. En contrapartida, el Estado garantiza a los maestros con status de funcionario un tratamiento especial vitalicio.



Los maestros están organizados en entidades gremiales que los representan ante la sociedad y las administraciones educativas.

COOPERACION ENTRE LOS PADRES Y LA ESCUELA

Los padres y el Estado tienen una tarea educativa común que sólo pueden cumplir cooperando racionalmente. La forma que adopta esta cooperación es regulada por la constitución del estado federado correspondiente y las leyes educativas.

En todos los estados federados existen organizaciones a través de las cuales los padres pueden defender sus intereses. Además, los políticos educativos solicitan el consejo de los padres en cuestiones de principio como, por ejemplo, la elaboración de los planes docentes. Por esta vía los padres han podido corregir o incluso impedir decisiones político-educacionales.

POSICION DEL ALUMNO EN LA ESCUELA

Cada alumno ha de aprender gradualmente a cooperar con la sociedad en forma independiente. Por tanto, tiene derecho a ser informado acerca de los procesos político-educacionales y a participar en ellos.

Los alumnos tienen sus propias organizaciones escolares a través de las cuales participan en la política interna de su escuela. Asimismo, tienen derecho a publicar un periódico escolar, puesto que los informes críticos enriquecen la vida escolar y contribuyen a la comunicación entre maestros y alumnos. No tienen derecho a declararse en huelga.

ESCUELAS PRIVADAS

Para abrir una escuela privada se requiere un permiso del Estado. Muchas escuelas privadas también se benefician de un apoyo estatal. Las escuelas privadas estatalmente reconocidas están autorizadas para efectuar exámenes y extender certificados. La diferencia con respecto a las escuelas públicas consiste en que las escuelas privadas pueden escoger a sus alumnos y maestros y no están sujetas a prescripciones estatales. Pueden, por ejemplo, elegir libremente sus textos escolares, dar más o menos horas de clase por día o semana y además determinar el tipo de exámenes que ponen a sus alumnos. Las escuelas privadas tienen libertad para desarrollar y probar métodos educativos propios. Han sido autorizadas para que aquellos padres que no estén de acuerdo con los contenidos de la enseñanza en las escuelas públicas tengan otras posibilidades de educar a sus hijos. No obstante, también las escuelas privadas se hallan bajo supervisión estatal.

EL SERVICIO ALEMAN DE INTERCAMBIO ACADEMICO (DAAD)

El DAAD es una institución conjunta de los centros superiores alemanes que tiene el cometido de promover las relaciones con los centros superiores extranjeros, ante todo mediante el intercambio de estudiantes, graduados y científicos. Sus programas están abiertos a todos los países y a todas las disciplinas y patrocinan igual a estudiantes y científicos nacionales y extranjeros. Sus miembros titulares son, previa petición, las escuelas superiores representadas en la Conferencia de rectores y presidentes de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior de Alemania. A finales de 1996 pertenecían al DAAD un total de 230 escuelas superiores y 129 estudiantados de diversas modalidades de centros superiores. El DAAD desempeña entre otras, las siguientes funciones:

A) Concesión de becas a estudiantes, alumnos en prácticas, jóvenes científicos y docentes universitarios a efectos tanto de formación y perfeccionamiento como de elaboración de trabajos científicos.

B) Información sobre posibilidades de estudios y actividades investigadoras dentro y fuera del país por medio de publicaciones en informaciones verbales y por escrito, así como mediante la organización y promoción de viajes informativos de científicos y grupos de estudiantes nacionales y extranjeros.

LA CONFERENCIA DE RECTORES Y PRESIDENTES DE LAS UNIVERSIDAD Y OTRAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN ALEMANIA (HRK)

Es la agrupación voluntaria de la mayoría de los centros superiores públicos y oficialmente reconocidos de Alemania (en la actualidad tiene 258 miembros). Los centros miembros de la HRK, representados por sus rectores y rectoras. Cooperan en todas las cuestiones relacionadas con el cumplimiento de sus funciones en el campo de la investigación, la docencia, los estudios superiores, el perfeccionamiento científico, la transferencia de tecnología y conocimientos y la colaboración internacional. Entre sus actividades figuran:

A) El fomento de la cooperación entre los centros superiores.

B) La información a los centros miembros sobre los procesos y las problemáticas en el ámbito de la política universitaria.

C) El fomento de la relaciones internacionales en el plano universitario.

Información adicional:

Conferencia de Rectores y otras instituciones de educación superior (HRK)

Internet: <http://www.hrk.de> Correo electrónico: sekr@hrk.de

Servicio Alemán de Intercambio Académico

Internet: <http://www.daad.de> Correo electrónico: postmaster@daad.de

Página de la Embajada Alemana en México: <http://www.embajada-alemana.org.mx>



Humor

