

PI

PI

Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Crecer

Estudiantes con

Distintos estilos de aprendizaje

Desván pedagógico

*La teoría social de Alfred Schutz
como esquema subjetivo de
referencia para la comprensión
del fenómeno educativo*

Enseñar y aprender en el siglo XXI

El valor de los valores

ISSN 1665-0816



9 771665 081000



PRECIO AL PÚBLICO \$25.00
PUBLICACIÓN BIMESTRAL
MARZO-ABRIL 2002
AÑO 2, NÚM. 10

www.ciap.com.mx

[email: revista@ciap.com.mx](mailto:revista@ciap.com.mx)

CIAP

Lic. Benito Guillén Niemeyer
Director General
 Mtra. Teresita Durán Ramos
Directora de Investigación
 Lic. J. Antonio Mendoza Vázquez
Director Enlace Institucional

PAEDAGOGIUM

Lic. Benito Guillén Niemeyer
Director General/Editor Responsable
 Karla García Castillo
 Sandra Segovia Gamboa
Dirección Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Mtra. Pilar Martínez Hernández
 Dra. Libertad Menéndez Menéndez
 Lic. Julieta Jiménez Cruz
 Dr. Enrique Moreno y de los Arcos
 Mtra. Teresita Durán Ramos
 Lic. Josefina Rubí Piña

DISEÑO Y FORMACIÓN

Visión Gráfica!
 L.D.G. Elima Montero
 L.D.G. Mauricio Rosales
 visiongraphica@yahoo.com.mx

PAEDAGOGIUM

Revista Mexicana de Educación y Desarrollo
 Es una publicación bimestral del
 Centro de Investigación y
 Asesoría Pedagógica, S.C.
 Av. Chapultepec 133, 4º Piso
 C.P. 06600, Col. Juárez, México, D.F.
 Tel. (01.55)5591.0909 Fax (01.55)5591.0910
 e-mail: revista@ciap.com.mx
 Certificado de Licitud de Título 11322.
 Certificado de Licitud de Contenido 7925.
 Otorgado por la Comisión Calificadora de
 Publicaciones y Revistas Ilustradas.
 Número de reserva al título en la
 Dirección de Derechos de Autor:
 04-2001-05311335300-102
 El contenido de la publicación y de los
 artículos son responsabilidad exclusiva
 de los anunciantes y de los colaboradores,
 además que no refleja necesariamente el punto
 de vista de PAEDAGOGIUM.

PREPrensa e Impresión

Editorial Progreso, S.A. de C.V.
 Sabino 275, Col. Santa María la Ribera
 C.P. 06400, México, D.F.
 Tiraje: 5,000 ejemplares

DISTRIBUCIÓN

Publicaciones CITEM
 Av. Del Cristo 101, Col. Xocoyahualco,
 C.P. 54080, Tlalnepanitla, Estado de México
 Tel. (01.55)5238.0244

Se permite la reproducción total o parcial de los
 artículos, citando la fuente.

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 diríjase al e-mail:
 revista@ciap.com.mx

Si le interesa publicar un artículo
 o anunciarse en PAEDAGOGIUM
 contáctenos por favor a:

Tel. (01)5591.0909 Fax (01) 5591.0910
 e-mail: revista@ciap.com.mx

PAEDAGOGIUM ® Derechos Reservados

ISSN: 1665-0816

IMPRESO EN MÉXICO

Marzo-Abril 2002

4 **Editorial**



5 **Buzón del lector**



Nuestros colaboradores

Paideia

- 6 Marco jurídico de las instituciones particulares
 de Educación Superior. 2ª parte.
Benito Guillén Niemeyer

Cuestiones quodlibetales

- 9 La irregularidad escolar, su solución administrativa.
Gabriel Galvis R.,
Luz Ma. Spíndola de G.,
Enrique Moreno y de los Arcos

Desván pedagógico

- 12 La teoría social de Alfred Schutz como esquema
 subjetivo de referencia para la comprensión del
 fenómeno educativo. Parte 1.
Libertad Menéndez Menéndez

Diferencia

- 15 La importancia de la apreciación estética en la educación.
Josefina Rubí Piña

Enseñar y aprender en el siglo XXI

- 17 El valor de los valores.
David René Thierry García

Crece

- 21 Estudiantes con distintos estilos de aprendizaje.
Teresita Durán Ramos

Diversitas

- 25 El orador perfecto Cicerón.
Araceli Martínez Arroyo
 27 Síntesis de la construcción de categorías históricas.
Héctor Díaz Zermeno

- 32 Francisco Larroyo y la pedagogía como profesión en
 México I. Vida y obra.
Ana María del Pilar Martínez Hernández

Oblectatio

CULTURA Y DIVERSIDAD

- 36 El museo. Un lugar de encuentro para personas con
 necesidades de educación especial.
Glenda Cabrera Aquino,
Ma. Teresa Neaves

CINE

- 39 Monsters, INC.
Krivoskaya Lenin



Editorial

Diversos proyectos se presentan para el futuro inmediato de la Revista **Paedagogium**, gracias a la aceptación de este medio y al interés que nos han expresado nuestros lectores y colaboradores, próximamente estaremos informando de las distintas actividades que impulsará nuestra revista. En principio la promoción del **Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación**, que tiene la singularidad de dar la voz a quienes la merecen, los futuros profesionales de la educación, aquéllos en quienes está basada nuestra esperanza por un mundo mejor. Son nuestros jóvenes estudiantes quienes deben contar con un espacio para expresar su forma de entender el quehacer educativo y brindarnos opinión sobre el sentido que debería tener nuestro Sistema Educativo y la expectativa sobre su formación y futuro profesional. Esperamos que la reunión de Villahermosa, los días 23, 24 y 25 de mayo de este año, para la cual la Universidad Mundo Maya generosamente facilitó sus instalaciones, sea realmente una experiencia de reflexión académica, de camaradería y de gran calor humano; además, claro, del calor que caracteriza a esa bella ciudad.

Este número, como es nuestro interés, presenta una diversidad de artículos que van de la normatividad, a la teoría social de Schutz. Recibimos con alegría la colaboración de dos queridos amigos: el doctor Gabriel Galvis y la doctora Luz Ma. Spíndola, quienes nos hacen entrega de un interesante estudio elaborado en colaboración con el doctor Enrique Moreno. Abordamos valores, apreciación artística y estilos de aprendizaje, en tres trabajos que mantienen una coherencia significativa y que creemos lectura obligatoria para aquellos que enfrentamos tareas docentes. Tres importantes colaboraciones relacionadas con la historia de nuestra actividad, analizando desde distintas ópticas nuestro objeto de estudio y, no menos importante, una propuesta para abrir los museos a personas con necesidades especiales. Para cerrar, hasta los monstruos se han metido a este número, muestra de ello es la reseña cinematográfica de Kruvskaia quien nos recomienda ver *Monsters Inc.* Quien se atreva a hacerlo, ya nos comentará, pero no nos hacemos responsables de las consecuencias.

Siguiendo con las noticias, una poco agradable es que debido a las imprevisibles condiciones económicas de nuestro país, nuestros gastos de producción se han incrementado y ello nos ha obligado a incrementar el precio de la revista, esperamos su comprensión y apoyo a esta publicación que se empeña en mantener su independencia y no aceptar ningún subsidio o financiamiento que pueda mermar nuestra libertad de actuación.

Por cuestiones fuera de nuestro control los números 8 y 9 salieron con un retraso de dos semanas, este número 10 ya regresa a la regularidad acostumbrada lo mismo que lo harán los subsecuentes. Ofrecemos una disculpa a nuestros lectores y suscriptores. Reiteramos nuestra apertura al diálogo y a la crítica; nos interesan especialmente las opiniones y sugerencias de nuestros lectores, por ustedes la revista *Paedagogium* ha existido, sólo por ustedes tiene sentido su futuro. Nos encontraremos el próximo mes de mayo donde seguramente daremos a conocer buenas nuevas. Como siempre nuestro agradecimiento. 



BUZÓN DEL LECTOR

Ha sido un placer adentrarme en las páginas de vuestra revista, soy docente en el medio rural y me gusta encontrarme con aspectos pedagógicos interesantes e informativos como los que se manejan en su revista, por ello no puedo quedarme callada, sin expresar mi opinión sobre algunos aspectos, espero que mi colaboración cumpla con las normas de calidad para ser publicadas en tan importante revista. De antemano muchas gracias por proporcionarnos una fuente de conocimiento a todos los docentes.

RESULTADOS EDUCATIVOS EN MÉXICO

La educación en México ha sido fuente inspiradora de ideales, de soluciones permanentes, de avances constantes, todo ello al menos en teoría; la realidad muestra una cara diferente, alumnos impreparados, eficiencia mínima, docentes desmotivados o sin calidad, evaluaciones inconexas, planes de estudio incomprensibles, inequidad en la distribución de recursos educativos, entre otras características del sistema.

En fechas recientes se anunció el catastrófico resultado de una evaluación educativa mundial, donde México ocupó el penúltimo lugar, el verdadero problema educativo no es que los mexicanos hallamos reprobado, eso es sólo un reflejo; la preocupación primordial debe ser si la educación proporcionada cumple con la formación ética, cognitiva y operativa que requieren los individuos para ser llamados hombres, para tener una vida de calidad.

He aquí maestros donde nuestra responsabilidad se determina, si somos maestros por convicción o por obligación, si el objetivo es apoyar la formación de los alumnos o el que acrediten el curso, si dedico tiempo extra a mis clases o sólo cumplo con el horario, si conceptualizo a los alumnos como seres humanos o como objetos de trabajo, si me comprometo con los resultados o responsabilizo a los demás, si tengo fe en la educación o si como traidor apuñalo mi labor.

Definamos entonces nuestra responsabilidad, que comprende desde la formación profesional que actualmente poseemos, los impulsos por mejorar la metodología empleada, el ejemplo de vida que proporcionamos a los alumnos que educamos, la ética que manejamos, el compromiso con nuestra labor docente, la calidad de las relaciones humanas que desarrollamos.

En fin el verdadero problema de la educación es que no basta tener los conocimientos o bien contar con buenas

intenciones, lo que se requiere es equilibrar la teoría y la práctica, hacer de nuestra labor una verdadera construcción social del conocimiento, donde todos los agentes educativos nos comprometamos con la niñez, en busca de significados, de modelos de vida, de superación permanente, identificando la valía de la educación, de la vida misma. La respuesta se encuentra en cada uno de nosotros, los docentes, quienes con nuestra práctica definimos a la educación nacional.

Reconozcamos que si el docente no se compromete con la educación de México, si no somos nosotros quienes iniciamos la transformación de los procesos, ¿quién lo hará?

Lic. Laura Harumi López Hazuko

Docente de la Escuela Primaria Rural Atenas

Zona Escolar 40 Ixtaczoquitlán

Veracruz, México.

Agradecemos sus comentarios hechos a **PAEDAGOGIUM**.



Paedagogium

De venta en todas las tiendas del país
de las siguientes cadenas comerciales:

VIPS, HEB, EL PALACIO DE HIERRO,
COMERCIAL MEXICANA
Y MEGA COMERCIAL MEXICANA

Librerías:

ALICANTE, INTERNACIONAL,
EDDY INTERNACIONAL, LIBRERÍA GANDHI,
LIBRERÍA MÉXICO (Guadalajara)
LIBRERÍA IBÉRICA (Guadalajara)
FONDO DE CULTURA ECONÓMICA ALFONSO REYES
LIBRERÍAS CASA DEL LIBRO

PRÓXIMAMENTE EN MÁS ESTABLECIMIENTOS

FE DE ERRATAS N°9 BIMESTRE ENERO-FEBRERO 2002.

Página	Dice	Debe decir
Índice.....	Shuatz.....	Shutz
11.....	Se omitió en el título del artículo.....	Segunda parte
24.....	Se omitió en el curriculum del autor.....	Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras UNAM

PAIDEIA

Marco Jurídico

DE LAS INSTITUCIONES PARTICULARES

de Educación Superior

2a. Parte

(Acuerdos 243 y 279)

Benito Guillén Niemeyer

Licenciado en Pedagogía y Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
bguillen@ciap.com.mx

Con la finalidad de dar claridad a los procedimientos mediante los cuales los particulares participan del servicio educativo, la Secretaría de Educación Pública expidió el 27 de mayo de 1998 y el 10 de julio de 2000 los acuerdos 243 y 279, respectivamente; en el primero de ellos se asientan elementos de aplicación a todos los niveles educativos, en tanto que en el segundo las bases específicas del nivel superior, por ser de nuestro interés en esta entrega nos centraremos exclusivamente a las disposiciones relativas a este último nivel de educación.

Acuerdo 243

El acuerdo 243 establece las Bases Generales de Autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), señalando los lineamientos que deben seguirse para solicitar y mantener la autorización o reconocimiento, se establecen las características de procedimiento, así como la facultad de la autoridad para supervisar la veracidad de las declaraciones expresadas y la revisión de los documentos presentados.

Por otra parte, sólo se señalan aquellos aspectos que los acuerdos específicos deberán explicitar como requisitos sobre personal docente, inmueble, planes y programas de estudios, que el particular deberá presentar para el otorgamiento del RVOE; también se definen y señalan las modalidades de aprobación a las modificaciones o cambios a las condiciones originales que permitieron el otorgamiento del RVOE, este acuerdo por su nivel de generalización remite en varios aspectos a los acuerdos específicos para cada nivel, por ello nuestra atención se

centra en el acuerdo 279 ya que es el que expresa las condiciones específicas para el nivel superior. Desde luego que este acuerdo es de gran importancia, más que por su contenido, por iniciar lo que parecía era una etapa de claridad en las relaciones autoridad-particulares, su nivel de generalidad no le resta importancia, de hecho se torna referente para la interpretación de algunas disposiciones del acuerdo particular, para nuestros fines, como hemos mencionado, es de mayor precisión este último acuerdo.

Sólo para el anecdotario vale la pena señalar que el artículo tercero transitorio establecía que los acuerdos específicos se publicarían 60 días hábiles después de publicadas las bases, la realidad es que el acuerdo 279 se publica dos años después, con ello se puede apreciar lo difícil de las negociaciones y decisiones que tuvieron que asumirse para llegar a su expedición.

Acuerdo 279

El mencionado acuerdo a un año y medio de su expedición ha despertado multitud de opiniones, las cuales en esencia pueden agruparse en dos grandes corrientes. Por un lado, se escuchan fuertes voces que claman por su derogación o cambio sustancial, señalan que crea un régimen de excepción para los particulares, que les otorga concesiones que le corresponden al Estado o a las instituciones autónomas, que establece condiciones que rebasan el marco general de la educación superior; por otra parte, existen posiciones que plantean que el acuerdo debe mantener su carácter innovador en las relaciones entre la autoridad educativa y los particulares, que debe profundizarse más en la confianza y libertad hacia las

instituciones particulares y que, en esencia, se permita y flexibilice su capacidad de gestión. Me parece innecesario señalar de dónde vienen unas y otras opiniones. Procederé a presentar las características más relevantes y debatibles de este acuerdo para hacer un comentario final.

El título segundo del acuerdo señala los requisitos y procedimientos para obtener el RVOE, en el capítulo I se señalan, mediante anexos, los formatos de solicitud y los necesarios para la entrega de la información, se establece que la autoridad cuenta con sesenta días hábiles para dar respuesta a las solicitudes y un plazo distinto para los programas de salud (cabe señalar que los programas académicos que se enmarcan en el área de la salud, deben pasar por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud y por ello reciben un tratamiento diferencial). En el capítulo II de este título, se establecen las condiciones del personal docente y ahí encontramos el controvertido artículo 10, primero se establece la diferencia entre profesores de asignatura y de tiempo completo; en el caso de los primeros (inciso I) un aspecto innovador es el reconocimiento de la equivalencia de perfiles, es decir, personal académico que aún cuando no cuente con el grado necesario para impartir docencia en alguno de los niveles, se le permite ejercer la docencia siempre y cuando acredite experiencia docente y profesional en los términos del acuerdo.

El inciso II del artículo 10 establece las características del personal docente de tiempo completo, el cual debe "acreditar experiencia o preparación para la docencia y la investigación o la aplicación innovativa" en el campo que desempeñara sus funciones", se señala como característica deseable que posea grado superior a aquel en el que desempeñará sus funciones.

Enseguida se marca el porcentaje mínimo de cursos que en cada programa debe estar a cargo de profesores de tiempo completo, para ello se agrupan los programas de acuerdo con una clasificación poco usual en nuestro país y con características peculiares. Se mencionan programas Prácticos: Derecho y Ciencias Económico Administrativas, Odontología, Arquitectura y algunas Ingenierías entre otros; programas Prácticos Individualizados: Artes, Letras, Música y los relacionados con la Computación y los Sistemas; programas Científico Prácticos: entre una vasta relación se encuentran las Ciencias Agropecuarias y Forestales. Ciencias Químicas, Ciencias de la Salud, Matemáticas Aplicadas y Ecología; los programas Científico Básicos: incluyen las ciencias Biológicas, Matemáticas, Física, Educación y Humanidades. En el texto del artículo 10 se definen las características de esta clasificación y de cada uno de los tipos de programa mencionados.

La clasificación, correcta o no según se vea, finalmente es arbitraria como toda clasificación, el punto de interés es que la proporción requerida de personal docente se señala en el siguiente cuadro, que se presenta en el propio texto del acuerdo:

	TIPO DE PROGRAMA			
	PRÁCTICO	PRÁCTICO INDIVIDUALIZADO	CIENTÍFICO PRÁCTICO	CIENTÍFICO BÁSICO
Para profesional asociado o técnico superior universitario	0	0	12	---
Para licenciatura	0	7	12	30
Para especialidad	0	7	12	30
Para maestría	0	7	30	30
Para doctorado	50	50	50	50

Puede notarse que a algunos de los programas académicos de mayor saturación en nuestro país se les requiere menos proporción de este tipo de docentes, en cambio a los programas de ciencias y humanidades, que tanto necesita nuestra sociedad y donde menos oferta educativa existe, se les reclama mayor proporción de este tipo de docente. Desde esta óptica no es de sorprender que la oferta educativa de los particulares se concentre en carreras como Derecho, Administración o Contaduría. Por algo el artículo sexto transitorio de este acuerdo señala que transcurrido un año la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión Federal de Mejora Regulatoria revisarán este artículo a fin de evaluar su aplicación, cosa que no se ha realizado hasta donde tenemos noticias.

El capítulo III de este título se refiere a los requisitos, formatos para la presentación de los planes y programas de estudio, la innovación en este sentido la marca el artículo 14 que establece el cálculo de los créditos, "por cada hora efectiva de actividad de aprendizaje se asignarán 0.0625 créditos".

"ESTA ASIGNACIÓN ES INDEPENDIENTE DE LA ESTRUCTURA DE CALENDARIO UTILIZADA Y SE APLICA CON BASE EN LA CARGA ACADÉMICA EFECTIVA EN HORAS DE TRABAJO.

POR ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE SE ENTENDERÁ TODA ACCIÓN EN LA QUE EL ESTUDIANTE PARTICIPE CON EL FIN DE ADQUIRIR LOS CONOCIMIENTOS O HABILIDADES REQUERIDOS EN UN PLAN DE ESTUDIOS. LAS ACTIVIDADES PODRÁN DESARROLLARSE:

I. BAJO LA CONDUCCIÓN DE UN ACADÉMICO, EN ESPACIOS INTERNOS DE LA INSTITUCIÓN, COMO AULAS, CENTROS, TALLERES O LABORATORIOS, O EN ESPACIOS EXTERNOS, Y

II. DE MANERA INDEPENDIENTE, SEA EN ESPACIOS INTERNOS O EXTERNOS, FUERA DE LOS HORARIOS DE CLASE ESTABLECIDOS Y COMO PARTE DE PROCESOS AUTÓNOMOS VINCULADOS A LA ASIGNATURA O UNIDAD DE APRENDIZAJE".

Es notable el cambio de criterio para la asignación de créditos, se rompe con el esquema imperante en las instituciones de educación superior, que son los acuerdos de Tepic de la ANUIES, si bien hay una equivalencia matemática entre ambos criterios (0.0625 es el equivalente a 1/16 de crédito de conformidad con el criterio de ANUIES) esta forma de cómputo transforma la visión sobre el sistema de asignación de valores a la actividad académica y, lo más relevante, abre una puerta distinta para realizar la planeación curricular.

El artículo 15 resuelve el problema de cuántas horas bajo la conducción de un docente son necesarias para un

programa académico, establece para el Técnico Superior 1440 horas; Licenciatura 2400, (50% del total de horas necesarias para alcanzar los créditos mínimos para estos niveles); Especialidad 180 horas; Maestría 300 horas; Doctorado 600 horas (25% del total de horas necesarias para alcanzar los créditos mínimos de los programas de posgrado).

Es notable que este título presenta elementos seriamente controversiales, si bien es cierto que propone una forma más moderna y ágil de la asignación de créditos y de los procedimientos para la planeación curricular, también es cierto que genera una forma de asignación crediticia y planeación peculiar para las instituciones particulares de educación superior, las distingue del contexto nacional y les permite una más económica y, bien manejada, más eficiente forma de llevar a cabo sus programas académicos.

El título III, "Disposiciones Complementarias", comprende varios aspectos de interés que en efecto establecen novedades en la relación entre la autoridad y los particulares, nada controvertido como los antes señalados, pero no por ello menos importantes es el caso de la posibilidad de realizar cambios de propietario y domicilio (artículo 22); del cambio y actualización a los planes y programas de estudio, que establece definiciones y distinciones interesantes y que permiten una mayor agilidad para llevar a cabo estos procesos (artículos 24 y 25) sobre la denominación de las instituciones, de la información y documentación y de las becas se marcan procesos simplificados de información que efectivamente vienen a hacer más ágil la gestión de los particulares ante la autoridad. Estas disposiciones son aplicables a las instituciones que ya poseen acuerdos de RVOE y los formatos que emplean deberán adecuarse a las nuevas disposiciones.

Finalmente, el título IV señala las características y condiciones del Programa de Simplificación Administrativa al cual podrán apegarse las instituciones que reúnan las condiciones ahí marcadas, haciéndose acreedoras a los beneficios de este programa y pudiendo señalar públicamente su condición de institución de excelencia académica. Hasta el momento parece que sólo 16 instituciones han alcanzado esta condición.

Comentarios Finales

La relación entre particulares y autoridades debe transformarse y de hecho así está sucediendo, el acuerdo 279 es un claro ejemplo de ello, el proceso de desregulación es inevitable, la confianza en la actividad de los particulares es un principio para esta relación, la incapacidad por parte de la autoridad de atender un universo cada vez más grande hace necesario buscar caminos de ayuda mutua y retroalimentación, ya que una mayor supervisión y vigilancia no sólo implica más gasto, sino que significa deterioro en la relación y quizá freno a la actividad académica que realiza este subsistema.

Aspectos tales como la clasificación de los programas académicos y la incorporación de personal docente de

carrera según esa clasificación, me parece que desalienta la inversión de los particulares en áreas prioritarias, el empleo de clasificaciones distintas a las generalmente aceptadas, como es la de la ANUIES, crean confusión. La asignación de créditos, si bien he mencionado que tiene aspectos muy positivos y permite una flexibilidad, se enmarca en un modelo educativo que enajena y obliga a una forma de planeación para la cual no todas las instituciones están preparadas, crea conflictos de interpretación para el tránsito de estudiantes entre instituciones y además, requiere de difusión y de una flexibilidad para su manejo.

No es el punto debatir entre instituciones públicas o privadas, pretender tratamientos homogéneos, esto sería tratar como iguales a los desiguales, el régimen jurídico es distinto, su naturaleza es diversa, el punto es conciliar y tratar a cada quien de acuerdo con su marco de referencia y su papel social e histórico, entender que el nivel es uno y una su función, los subsistemas se han creado por la necesidad, su dinámica y crecimiento obedece a factores históricos diferentes que deben considerarse en la necesaria intervención del Estado en este nivel educativo.

El acuerdo 279 es perfectible ¿qué no lo es? Pero es justo reconocer que dada la incapacidad social de atender la demanda de educación superior, los particulares tienen un papel relevante en este servicio educativo de alta importancia para nuestro país y por ello deben contar con condiciones adecuadas para su desarrollo, pero también es justo reconocer que dada la importancia estratégica de este nivel, el Estado tiene la obligación de dar garantías a la sociedad de que el servicio educativo se imparte bajo condiciones adecuadas y de calidad. De ahí la relevancia de mantener controles normativos. Cualquier retroceso en las relaciones entre las autoridades y los particulares dañaría gravemente a la educación superior particular y consecuentemente al desarrollo nacional, sin embargo, no es posible mantener sistemas paralelos o excluyentes que tornen incompatible un subsistema de otro, no es conveniente ni prudente mantener una división ventajosa para alguno de los actores, la educación superior pública o privada debe, antes que nada, cumplir con la misión que la sociedad le tiene encomendada y formar con altos niveles de calidad a los profesionales que reclama la sociedad, con un alto nivel de compromiso con el desarrollo de la sociedad y con el abatimiento de los niveles de injusticia y desigualdad, lamentablemente prevalentes en nuestro país.

REFERENCIAS

- 1 Las cursivas son marca personal, ya que es importante destacar que incluye las dos funciones: docencia e investigación o aplicación innovativa, este último concepto no se define. Precisamente por su indefinición este punto crea serios conflictos en el proceso de obtención del RVOE.

CUESTIONES
quodlibetales

LA IRREGULARIDAD ESCOLAR

SU SOLUCIÓN ADMINISTRATIVA

Gabriel Galvis R.
Luz Ma. Spíndola de G.
Enrique Moreno y de los Arcos

El problema de la irregularidad académica de los alumnos tiene un origen múltiple, diverso y complejo; tiene también, repercusiones inmediatas y persistentes en todo lo que concierne a la administración escolar. Sin embargo, la irregularidad se ha hecho una figura tan familiar que da la impresión que ya se aprendió a vivir con ella (peor aún: otros, además, viven de ella). Todavía más, aunque su presencia agobie, la convivencia permanente ha hecho que el problema luzca como normal e imprescindible —a manera de los males necesarios.

Así las cosas este escrito, sin abordar los orígenes de la irregularidad, intenta proponer una medida administrativa que disminuya sustancialmente dicho problema y que pueda reducirlo a lo que es: un mal prescindible e innecesario.

Como respaldo a la proposición, se darán algunas cifras y datos sobre la irregularidad, pertenecientes al ciclo de estudios de dos años de duración que estuvo vigente en la Escuela Nacional Preparatoria hasta 1963; y éste fue preferido porque su corta duración permitía demostrar con nitidez los efectos de la irregularidad, sin los distractores propios de los ciclos más largos.

Debe enfatizarse que no se adoptó al ciclo de dos años como ejemplo de tipo anecdótico, sino como modelo apropiado cuya brevedad facilitara la comprensión de un problema vigente en cualquier época y ciclo.

Enseguida convendría revisar rápidamente algunos

aspectos tocantes a la irregularidad para definir el marco conceptual escrito:

Es sabido que un ciclo de estudios cuenta con una determinada cantidad de asignaturas que habrán de cursarse en cierto orden a lo largo de un tiempo prefijado. Se espera, pues, que en las reinscripciones la mayoría del alumnado lo haga como regular en asignaturas (RA) esto es, sin adeudar nada del grado inmediato inferior. Se supone, también, que al cabo del ciclo la mayoría de los alumnos egresen como regulares en tiempo (RT) o sea, sin invertir más años que los previstos.

Resulta claro, entonces, que cualquier alteración en las secuencias explicadas, transformarían al alumno en irregular en asignaturas (IA), o en irregular en tiempo (IT), o en ambas cosas a la vez (IA más IT).

Cabe añadir que es obvio que la planeación de la enseñanza —implícita o explícitamente— incluya el que ocurra la irregularidad en la mayoría del alumnado y, en escala muy menor y sólo como previsión, la irregularidad. En rigor, no se antoja adecuado que por sistema y por convicción la planeación actuara al revés.

El solo planteamiento de esta situación, ya induce a pensar en lo negativo que resulta la presencia de la irregularidad.

Por otro lado, entrando de lleno a los movimientos registrados en las inscripciones, el siguiente cuadro contiene un conjunto de cifras al respecto —de las que algunas habrán de comentarse posteriormente.

ENP CUADRO DE INSCRIPCIONES

Ciclo de dos años

Año lectivo	Primer ingreso	Reingreso	Egreso	Inscripción total
1958	4836	5047	2816	9883
1959	5306	5989	3307	11295
1960	8222	7020	4153	15242
1961	8625	10101	4140	18726
1962	8293	11577	4514	19870
1963	8701	12259	5584	20960
1964	-----	12354	6058	12354
1965	-----	4335	Sin datos	4335

NOTAS AL CUADRO:

- Año 1958: A PARTIR DE AQUÍ SE OBTUVIERON CIFRAS DE PRIMERA MANO.
- Año 1959: FUERON INAUGURADOS LOS PLANTELES Nos. VI y VII, y LOS Nos. IV y V TUVIERON MEJORAS. ESTO PERMITIÓ INCREMENTAR EL PRIMER INGRESO EN 1960; POR ESO Y POR ÚNICA VEZ EL REINGRESO FUE MENOR QUE EL PRIMER INGRESO.
- Año 1963: INGRESA ÚLTIMA PROMOCIÓN AL CICLO DE DOS AÑOS.
- Año 1964: LA PROMOCIÓN "63" REINGRESA Y AL FINAL DEL AÑO DEBERÁ EGRESAR. DE AQUÍ LAS NUEVAS PROMOCIONES ESTUDIARÁN SÓLO EN CICLOS DE TRES AÑOS.
- Año 1965: EL PLAZO PARA LOS REZAGADOS DE LA PROMOCIÓN "63" ES AMPLIADO HASTA FIN DE AÑO. QUIENES NO LO CONSIGUIERAN OPTARÍAN: O POR INCORPORARSE AL RECIÉN ESTRENADO CICLO, DESDE EL PRINCIPIO Y SIN REVALIDACIÓN DE ASIGNATURAS O DARSE POR BIEN SERVIDOS.
- EL PLANTEL No. II SE EXCLUYÓ SIEMPRE PORQUE IMPARTE EL CICLO COMPLETO DEL BACHILLERATO, ESTO ES, SECUNDARIA Y PREPARATORIA.

Para ampliar la información dada en el cuadro y en las notas, se indica lo siguiente:

De los 12,259 reingresantes del año 1963, el ciclo lo cursaban como RA y RT el 26%, y como IA o IT el 74%.

Al principiar 1964, de los 12,354 reingresantes, aceptando sólo por motivos didácticos que ahí estuvieran todos los 8,701 alumnos de la promoción "63", no menos de 3,653 alumnos (el 29.5%) serían de la promoción "62" y anteriores.

Al terminar 1964 egresaba un grupo de 6,058 alumnos; pero los restantes 6,296 no pudieron hacerlo. De éstos, quienes lograran egresar a fines de 1965, ya habrían invertido desde tres a más años para completar un ciclo de dos.

(Téngase en cuenta que los rezagados, los desertores, los egresados y muchos grupos escolares son conjuntos integrados por alumnos de distintas promociones y, por tanto, su composición está "contaminada").

Nótese, finalmente que en 1965 (última oportunidad para rezagados) se reinscribieron 4,335 alumnos. El otro 31% en definitiva desertó (faltó averiguar cuántos de los reinscritos pudieron salir aprobados y cuántos abandonaron su ciclo).

Vale ahora atender lo siguiente: si la deserción suele ser elevada y si el egreso aunque lento, rezagado y restringido en relación a su misma promoción fluye en cierta cuantía, en condiciones normales y para un ciclo de dos años, los reingresantes no deberían de excederse en número a los alumnos de primer ingreso. Véase, en cambio al primer ingreso (del año lectivo inmediato anterior) que es quien mayoritariamente debería alimentarlo.

La respuesta a ello está en la presencia de los irregulares de todo tipo, primordialmente IT que por definición

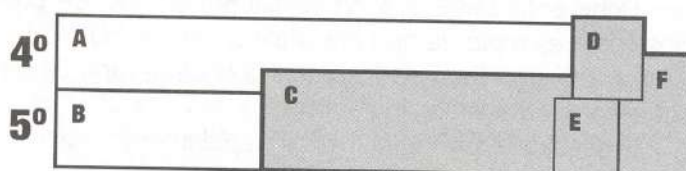
son rezagados y que para serlo siguen diferentes caminos; ejemplos: por no aprobar asignaturas y luego llevar adeudos (IA); al repetir grados (parecen RA pero ya son IT); por inasistencias no generan derecho a examinarse, etcétera.

Piénsese, que cualquiera que sea el camino hacia la irregularidad, el vehículo conductor es la no aprobación. Considérese también que habitualmente la deserción no es una muerte escolar súbita, pues antes de hacerla efectiva el alumno prolonga su estancia en el ciclo desatando un proceso de reinscripciones –no aprobaciones– reinscripciones–etcétera, hasta consumarla.

En suma, y en su planteamiento más general, puede afirmarse que la no aprobación se exterioriza en formas distintas de irregularidad, y éstas acumuladas y provenientes de numerosas promociones incrementan hasta hipertrofiar las reinscripciones, provocando una virtual expansión implorativa de alumnos, es decir un crecimiento anómalo que va adentro hacia dentro.

Reiterando con el afán de hacer "visibles" los datos de quienes estuvieron inscritos en el lapso 1963-65, se elaboró un esquema cualitativo que representaría la capacidad física unitaria de la Escuela Nacional Preparatoria, para mostrar la distribución de la inscripción del alumnado.

ENP Esquema Cualitativo No. 1 del Cupo
(Ocupación según calidad escolar–principalmente IRREGULARIDAD)



A) Promoción de primer ingreso

Reingresantes:

B) Son RA y RT

C) Cursan todas las asignaturas de 5° más adeudos de 4°. Unos son RT y otros IT, pero todos son IA. Estos irregulares están "montados" entre 4° y 5° y por ello ofrecen una especial problemática administrativa.

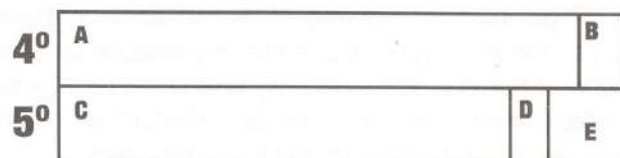
D) Sólo cursan asignaturas de 4° (repetidores). Aparecen como RA y todos son IT.

E) Repetidores de 5°. Aparecen como RA y todos son IT.

F) Rezagados de distintas promociones. Todos son IT y generalmente IA.

El esquema No.2 dado a continuación, se construyó para mostrar ahora, sucinta y gráficamente, los posibles beneficios administrativos que podrían producir la existencia mayoritaria de los alumnos regulares en el ciclo.

ENEP Esquema Cualitativo No. 2 del Cupo
(Ocupación según calidad escolar—principalmente REGULAR)



A) Promoción de primer ingreso

Reingresantes:

B) Sólo cursarían asignaturas de 4° (repetidores). Todos serían IT.

C) Serían RA y RT

D) Sólo cursarían asignaturas de 5° (repetidores). Todos serían IT.

E) Espacio "vacío" dejado por la deserción de 4° y 5°.

En el esquema No.1 la zona ocupada por los irregulares parece sobrepasar e invadir a la zona de los regulares, incluido el primer ingreso. Pero quizá fuera más apropiado advertir que los irregulares bloquean o estrangulan el cupo del plantel. Al cotejar ambos esquemas se apreciará que, siendo de igual superficie, el No.2 muestra un virtual agrandamiento del cupo sólo por tolerar a los IT pero en ningún caso a los IA. En apariencia, pues, la eliminación de cierto tipo de irregulares permitirá, en igual espacio, admitir a más alumnos.

Si ha sido clara tanto la demostración del mecanismo y la dinámica de producción de la irregularidad como la exposición del tema, podrá entenderse lo que acontece también en otros ciclos, mismo que suelen presentar agravantes ya que a medida que un ciclo se agranda, crecen (cercano a los crecimientos geométricos) sus complicaciones y más aún cuando hay asignaturas seriadas.

Por otra parte y una vez realizado el recorrido del apoyo a la medida administrativa que pudiera hasta suprimir cierta irregularidad de los ciclos de estudios, a continuación se dirá la consecuente proposición:

1. Como ejemplo inventado acéptese que cada año lectivo o grado escolar, de cualquier ciclo, tiene cinco asignaturas y que cada una de éstas genera, en gastos administrativos (sueldos, mantenimiento, etcétera) \$40 mil m/n anuales. Así cada año lectivo o grado escolar costaría por año y por alumno \$200 mil m/n.

2. En lo sucesivo, los alumnos de primer ingreso de cada promoción, gozarían de una beca-colegiatura por valor de \$200 mil m/n anuales. (Eventualmente esto conduciría, en un futuro próximo, a cancelar los exámenes de admisión y la revisión de los promedios de calificaciones).

3. Si un alumno dado, al momento de reinscribirse al año o grado inmediato superior, lleva aprobadas todas las asignaturas del año o grado inmediato inferior, la beca-colegiatura le será renovada automáticamente.

4. Cerrado el período de exámenes extraordinarios, quien pretenda reinscribirse adeudando una o más asignaturas del año o grado inmediato inferior podrá hacerlo, pero como repetidor y pagando \$40 mil m/n por cada asignatura adeudada y, en ningún caso, cursaría asignatura alguna pertenecientes al año o grado inmediato superior.

(Esta situación permitiría aceptar, por ahora, IT pero acabaría con la omnipresencia de los IA —cf. el esquema No.2).

5. Para la siguiente reinscripción, el alumno que logre aprobar sus adeudos, volvería a obtener la beca-colegiatura para cursar íntegras las asignaturas del año o grado inmediato superior.

(Inútil decir que el dinero invertido por repetir asignaturas no sería reintegrado al alumno).

6. Tal proceder, en fin, se aplicaría hasta la culminación del ciclo emprendido.

Es de llamar la atención que la proposición ha tratado sobre el posible arreglo de las consecuencias administrativas de la conducta académica irregular de la mayoría del alumnado. Pero en el escrito ni siquiera fueron esbozados otros temas relevantes (como ejemplos, entre mucho más: la calidad de la enseñanza y la eficiencia del sector administrativo escolar) que sin duda influyen en el origen y gestación de aquel problema.

No obstante, se creyó que era menos difícil tratar con una medida administrativa que con una pedagógica; además es imperativo emplear todo lo legítimo disponible, para combatir lo que parece no el transitorio estado de ánimo de estar irregular, sino una forma de vida, arraigada y permisiva: el ser irregular. 

**esván
pedagógico**

La teoría social de **ALFRED SCHUTZ** como esquema subjetivo de referencia para la comprensión del fenómeno educativo

Parte I

Libertad Menéndez Menéndez

Doctora en Pedagogía, Investigadora Nacional y
Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
libertadmm@yahoo.com



Alfred Schutz. 1899-1959

El acuerdo entre la comunidad pedagógica de poder estudiar el fenómeno educativo desde distintos esquemas de referencia —objetivos o subjetivos—, sin críticas dañinas de ilegitimidad en cualquier caso, obliga al investigador pedagógico a ser congruente entre lo que pretende conocer del fenómeno educativo y el esquema de referencia a utilizar.

Cuando como investigadores educativos nuestro interés se centre en comprender el significado subjetivo que el actor social le otorga a una acción concreta o bien, en comprender el *presente vivido* entre asociados, podemos valernos de una rica gama de perspectivas teórico-analíticas, muchas de las cuales han sido ampliamente debatidas en el marco de distintas disciplinas sociales. Tal es el caso de la teoría social de Alfred Schutz.

La obra de Alfred Schutz, como fenomenología de las estructuras del mundo de la vida, ha sido básicamente explorada por la sociología. Cuando esa área del conocimiento, al igual que otras ciencias sociales, cuestionó las corrientes teóricas que en ella habían prevalecido, entre otras al positivismo y al marxismo, se abrió a diversas posturas que le habrían de permitir resignificarse disciplinariamente. En ese proceso, hizo suya la teoría de Schutz y, con ello, no sólo enriqueció las posibilidades del conocimiento de lo social sino que irradió a otras ciencias sociales dichas posibilidades.

Así arribó a la pedagogía el filósofo austriaco y, con él, se abrió un nuevo horizonte teórico-metodológico para esta disciplina. Su obra nos lleva de regreso al hombre, "al actor del mundo social cuyas acciones y sentimientos están en la base de todo sistema", para comprenderlo justamente en esas sus acciones sociales. La búsqueda de cómo comprender el significado subjetivo que el autor le otorga a sus acciones es, en gran medida, la gran tarea que se autoimpuso Alfred Schutz.

No obstante que hoy día Schutz ocupa un lugar propio en el ámbito de la filosofía fenomenológica, su obra, al interior de la pedagogía, no ha sido aún estudiada con esmero. Si bien es cierto que cada vez con mayor frecuencia en las investigaciones propias del ámbito pedagógico encontramos citada la obra de Schutz, son contadísimas las líneas de investigación relacionadas estrictamente con su teoría y aún menos con la posibilidad de convertirla en esquema de referencia central para la comprensión del fenómeno educativo. Hacia allá hemos enfocado nuestros esfuerzos en los últimos años y en esta oportunidad pretendemos exponer nuestros avances en ese renglón. En el desarrollo de este ejercicio, he de mantener, en relación con la teoría de Schutz, una postura neutral, no obstante que muchas de las críticas que se han hecho sobre

algunas de sus concepciones, incluso las centrales, me han resultado enriquecedoras y, en ocasiones, hasta convincentes.

Cualquier disciplina que aspire a comprender e interpretar la acción y el pensamiento humanos debe aceptar el reto de lograr un conocimiento organizado de la realidad social. Esa *realidad social* es, para Schutz, *mundo de la vida cotidiana* y, lo es, en tanto "suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal y como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción". Desde esa perspectiva, el mundo de la vida cotidiana es también *mundo de sentido común*. Ese mundo, es un mundo predado que se nos ofrece a cada uno de nosotros, cultural e históricamente, desde el momento mismo en que nacemos, a través de adultos que se constituyen como los conductores de nuestro fragmento de experiencia. Es un mundo que presuponemos y consideramos "real", existente aun antes de nuestro propio nacimiento, en el que otros hombres, dotados inicialmente de una conciencia similar a la nuestra, también existen. En consecuencia, ese mundo cotidiano y de sentido común no es un mundo circunscrito a un solo hombre sino es un *mundo intersubjetivo* y, por ende, compartido por un *nosotros*. En él, cada vida individual se va construyendo en el curso de una existencia concreta, lo que da lugar a que cada sujeto configure, paulatinamente, su historia, que en términos de Schutz habremos de identificarla como su *situación biográfica*.

En el curso de esa existencia concreta aparecen factores que el sujeto puede controlar y factores que están lejos de su control. Cuando el sujeto trata de incidir en el mundo para modificar el escenario en el que se mueve, es su situación biográfica, en primera instancia, la que define sus posibilidades reales para lograrlo. Es, en lenguaje fenomenológico, la estructura sedimentada del individuo la que condiciona las acciones de éste sobre el mundo. En otras palabras, todo actor social tiene su historia, tiene sedimentadas experiencias subjetivas previas, las que influyen en él en el momento en el que decide actuar sobre el mundo.

Esa sedimentación o situación biográfica permite que el individuo arme, paulatinamente, un *acervo de conocimiento a mano*. Éste, integrado por percepciones e interpretaciones típicas del mundo de la vida cotidiana o del sentido común, es el resultado de su interrelación con otros semejantes. Ello le permite dar forma, lentamente, a lo que Schutz denomina *horizonte de familiaridad*.

Schutz sostiene que el horizonte de familiaridad de cada individuo es la acumulación de esas percepciones e interpretaciones típicas las que, necesariamente, son endémicas en la vida del sentido común. Cada uno de nosotros, desde que nacemos, aprehendemos una enorme cantidad de mecanismos que luego transformamos en técnicas para comprender o controlar nuestro entorno o, como diría Schutz, para controlar las nuevas experiencias de nuestro mundo cotidiano. Dicho de otro modo, la acu-

mulación de experiencias típicamente aprehendidas e interpretadas genera un acervo de conocimiento a mano que es el que posibilita comprender y resolver ciertas situaciones y aun enmarcar las posibilidades para afrontar otras nuevas.

De lo anteriormente expuesto se comprende la afirmación de nuestro teórico de que el acervo de conocimiento a mano es un conocimiento de carácter social, influido por el lugar que ocupa el individuo en el mundo social, en un tiempo y espacio determinados.

De la ubicación espacio temporal que cada individuo ocupa en el mundo del sentido común, se desprende lo que Schutz llama su *sistema de coordenadas sociales*, que no es otra cosa que el conjunto de perspectivas sobre las cuales el sujeto organiza los sucesos dentro de su mundo cotidiano. Toda escena social que vive un sujeto es captada por él a partir de la articulación que resulte de su ubicación espacio temporal en el mundo. En otras palabras, una misma situación puede ser vivenciada de modo distinto según se capte de frente, atrás, cerca, lejos, de lado en su articulación con el ahora, entonces, antes, después, durante, rápido o con calma, configurando, así, las *coordenadas de la experiencia personal inmediata* de cada individuo que son finalmente las que orientan la realidad de su sentido común.

No obstante lo anterior y de que cada hombre va configurando su propia perspectiva de la realidad en atención a su ubicación espacio temporal, éste ha aceptado, de entrada, que no llegó a un mundo privado sino a un mundo compartido con un nosotros, por lo que, en consecuencia, aprende a ser un ser social que se desenvuelve en una realidad intersubjetiva.

Con base en lo anterior, el hombre asume que en ese mundo en el que tiene lugar la vida cotidiana es ineluctable la interacción con otros seres semejantes, con otros sí mismos, es decir, que existen relaciones intersubjetivas.

Schutz convierte en tarea de la filosofía el explicar cómo es posible conocer y comprender el significado subjetivo de las acciones de esos otros sí mismos y, asimismo, el elaborar los principios metodológicos que explican las complejas relaciones *intersubjetivas* que ocurren en un *mundo*, necesariamente, también *intersubjetivo*.

Ese mundo es un mundo de *alter egos*, es decir, de otros yo. Implica, en otros términos, aceptar la existencia de un cuerpo que posee un mundo de conciencia cognitiva y propositiva que se asemeja, en general, al mío. En tal sentido, el conocimiento que poseo del mundo no es solamente asunto mío sino de muchos, es, dicho de otra manera, *conocimiento socializado*.

Para explicar el conocimiento como socializado, nuestro autor parte del análisis de las tipificaciones que tienen lugar en el mundo del sentido común y que son el resultado de una realidad compartida entre semejantes, en tanto que los objetos y sucesos accesibles a la experiencia humana están intersubjetivamente disponibles y son más o menos los mismos para todos quienes pueden ser considerados como

perceptores normales. No obstante ello, Schutz sostiene que un mismo objeto o suceso puede significar algo diferente para cada sujeto, en virtud de que diferimos en espacio y tiempo subjetivos, en situación biográfica y en acervo de conocimiento a mano. Estos últimos factores constituyen el fundamento del *sistema de significatividades* propio de cada sujeto, razón que explica el hecho de que dicho sistema, al menos en alguna medida, sea distinto entre individuos.

Las diferencias entre nuestros sistemas de significatividades dan lugar a perspectivas individuales igualmente diferentes, las que, de acuerdo con Schutz, pueden ser superadas por el pensamiento del sentido común mediante dos idealizaciones básicas: a) la idealización de la intercambiabilidad de los puntos de vista y, b) la idealización de la congruencia entre sistemas de significatividades.

Por lo que a la primera se refiere, Schutz distingue, primero, el *aquí* y el *ahí* de los *ego* y, después, la posibilidad de la intercambiabilidad entre ellos como condición necesaria para aceptar una realidad compartida. En otras palabras, parte del supuesto de que un sujeto en su *aquí*, es decir, en su espacio y tiempo subjetivos, ve, a cierta distancia y de cierta manera, los objetos y sucesos a su alcance y que yo, en mi *aquí*, —que es el *allí* del otro— puedo cambiar mi lugar por el de aquél convirtiendo su *aquí* en el *mío* y, entonces, al estar en un espacio similar al de él, es posible que vea, de manera similar a él, los mismos objetos y sucesos.

En relación con la segunda idealización, Schutz sostiene que cada uno de nosotros, mientras no probemos lo contrario, suponemos o presumimos que mi semejante y yo captamos los objetos y sucesos reales como comunes y sus características las interpretamos de igual manera, acortándose las diferencias de perspectivas para los fines prácticos.

Ambas idealizaciones, tanto la de intercambiabilidad de puntos de vista como la de congruencia de las significatividades, son, para Schutz, "...construcciones tipificadoras de objetos de pensamiento que reemplazan a los objetos de pensamiento de mi experiencia privada y de la de mi semejante..."² y que, en conjunto, respaldan la tesis general de la teoría de la *reciprocidad de perspectivas*, teoría que "conduce a la aprehensión de objetos y sus aspectos realmente conocidos por mí y potencialmente conocidos por el otro, como conocimiento de todos".³ Ese conocimiento de todos es concebido como objetivo y anónimo, es decir, separado e independiente de mi situación biográfica y de la de mi semejante y de los propósitos reales y potenciales inmediatos que ellas involucran. Lo que se supone conocido por todo aquel que comparta un sistema de significatividades, puede ser manejado como el modo de vida que los miembros de un endogrupo consideran natural, bueno y correcto. Ese conocimiento compartido es identificado por Schutz como conocimiento tipificado, mismo que se construye en una estructura social y que reemplaza, al menos temporalmente, a los objetos de pensamiento de un conocimiento privado, —ya sea *mío* o de mi semejante— con respecto al mundo presupuesto.

El conocimiento tipificado es, entonces, de origen social y tiene, a su vez, su propia historia, su propia herencia, obviamente de carácter social. De ahí que Schutz sostenga que el conocimiento que un sujeto tiene del mundo es, en parte tipificado y en parte resultado de su experiencia personal.

Adicional a lo anterior, Schutz sostiene la tesis que el acervo de conocimiento real a mano difiere de un individuo a otro y que la diferencia no sólo se refiere a "... lo que un individuo conoce de lo que conoce su semejante, sino también al modo como conocen ambos los mismos hechos".⁴ Asimismo afirma que el acervo de conocimiento que un individuo tiene a mano, está diferenciado por zonas de diversos grados de claridad, nitidez, precisión y familiaridad que posee sobre cada área del conocimiento tipificado, grados que, a su vez, difieren según si el conocimiento es por trato directo o no. Por ejemplo, cada uno de nosotros es más conocedor de un área que de otras y en esa área en la que somos más conocedores tenemos un conocimiento más claro, más nítido y más preciso y, seguramente, es resultado de un trato directo; ello nos permite aproximarnos de manera más familiar a ese conocimiento y a quienes poseen, al menos, el mismo grado de conocimiento que uno. En la medida en que un sujeto no suele tener el mismo grado de conocimiento en todas las áreas y del hecho de que en algunas de ellas puede poseer cierto conocimiento por trato directo o un conocimiento meramente por referencia, se sugiere la capacidad del sujeto para construir, a partir del conocimiento de las diferencias que lo distinguen de sus semejantes, *tipos* y circunstancias *típicas* que en teoría se corresponden con los grados de claridad, nitidez y precisión que poseen los otros.

Hemos abordado hasta aquí, aun de manera somera, algunas de las líneas de análisis que constituyen el fundamento de la teoría social de Alfred Schutz. Lo que nos resta, sin embargo, son sus tesis más consolidadas, las que nos habrán de servir como vías de acceso a una metodología para la comprensión del fenómeno educativo. A ello dedicaremos la segunda parte de esta colaboración.

REFERENCIAS

- 1 SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*, pp. 74-75
- 2 *Ibidem*, p. 43
- 3 *Idem*.
- 4 *Ibidem*, p. 44

OBRAS CONSULTADAS

- SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974. 328 p.
- SCHUTZ, Alfred. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974. 378 p.
- SCHUTZ, Alfred. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós, 1993. 289 p. (Paidós Básica, 67).
- SCHUTZ, Alfred y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu, 1977. 316 p.

DIFERENCIA

La importancia de la APRECIACIÓN ESTÉTICA en la educación

Josefina Rubí Piña

Licenciada en Pedagogía

diferencia2002@hotmail.com

**"EL ARTE NOS PERMITE ENCONTRARNOS
Y PERDERNOS AL MISMO TIEMPO".**

T. Merton

El término "estética" referido a una determinada disciplina filosófica es utilizado por primera vez por Baumgarten en *Reflexiones acerca del texto* poético en 1735, más tarde en 1750 en su obra más célebre *Aesthetica*, la concibe en el sentido de una teoría del conocimiento sensible en general y de su forma específica: el gusto.

Es así como el conocimiento sensible es retomado por Kant, quien en la *Crítica de la razón pura* lo utiliza para designar el análisis de las formas *a priori* de la sensibilidad y que en la *Crítica del Juicio* lo refiere al hecho de la relación con la belleza y el arte.

Podría así mencionar toda una lista de innumerables autores como Fichte, Hölderlin, Novalis, Schelling, Hegel, Schiller, Goethe, Nietzsche, hasta llegar a la estética del siglo XX con Ortega y Gasset o María Zambrano, pero para profundizar de esa manera se requiere de un análisis exhaustivo de las diversas posiciones de la tradición filosófica y la intención en este momento es exponer la importancia de la apreciación estética en el ser humano durante el proceso educativo.

Atendiendo a la definición sencilla de un diccionario podemos ver que la estética es la teoría de la belleza en general y del sentimiento que despierta en el ser humano o simplemente que es la teoría del arte.¹

Un concepto más amplio pero en palabras sencillas nos dice que la palabra estética se deriva de un vocablo griego que significa sensación o emoción. Y que además es la ciencia que tiene por objeto el juicio de apreciación de la belleza especialmente en el arte, al que estudia en todas sus manifes-

taciones, tales como la música y la literatura, el teatro, la danza y la cinematografía, a la vez la pintura, la escultura y la arquitectura, la ornamentación de exteriores y la planificación urbana.²

Si entendemos el arte como una actividad creativa propia del ser humano en la que se combinan las facultades sensoriales, estéticas e intelectuales; entonces podemos considerar a la estética como la teoría de la sensibilidad, por tanto estudia la creación artística individual y comunitaria y las formas en que las culturas encarnan su sentido de contingencia y trascendencia.

Las artes constituyen un modo único de conocer y de aproximarse a la realidad, mediante diversos lenguajes y símbolos estéticos, revelan ideas, sentimientos y emociones, evidenciando aspectos fundamentales de la experiencia humana que difícilmente se podrían comprender a través de otras formas de conocimiento.

En este sentido, las artes son una contribución irremplazable al desarrollo del pensamiento y al enriquecimiento de la vida mental y espiritual. Ofrecen un espacio privilegiado para el desarrollo de la capacidad expresiva y creativa, a la vez que se agudiza la sensibilidad y la capacidad de percibir. Estas capacidades son especialmente relevantes para desenvolverse en un mundo dominado por lo audiovisual y por la exposición cotidiana a una pluralidad de modos de pensar, sentir y percibir.

En el marco de la transformación educativa es necesario insistir en la importancia de la valoración del arte, desarrollando en el ser humano su sensibilidad, su capacidad expresiva y creativa a través de la apreciación estética.

Con el fin de lograr este propósito es necesario considerar diversos aspectos, comprometiéndonos a difundir y promover los eventos artísticos con las personas que nos rodean y que éstas, a su vez, inviten a participar de dichos eventos a más y más gente, de tal manera que logremos enriquecer nuestro

espíritu a través de la apreciación estética. Sin embargo también es indispensable contar con:

- A. UNA VISIÓN AMPLIA DE LA CULTURA ARTÍSTICA EN EL NIVEL ESCOLAR, OFRECIENDO OPORTUNIDADES DE FORMACIÓN EN ARTES VISUALES, DISEÑO Y ARTES MUSICALES, COMPLEMENTÁNDOLA CON ACTIVIDADES ESCÉNICAS EN TEATRO Y DANZA.
- B. UN ENFOQUE INTEGRADO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SUSTENTADO EN LA CREACIÓN, APRECIACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE EL FENÓMENO ARTÍSTICO.
- C. UNA CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ARTE QUE RECONOCE LAS INFLUENCIAS DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN DIVERSOS ÁMBITOS DE LA EXPERIENCIA HUMANA, LA VIDA COTIDIANA Y LA COMUNIDAD. POR EJEMPLO LA MÚSICA, EL DISEÑO, LOS OBJETOS, LA GRÁFICA, LA MODA, LOS EVENTOS MASIVOS, LAS COSTUMBRES Y EN SU ENTORNO.
- D. LA INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS CONTEMPORÁNEAS O EMERGENTES (VIDEO, FOTOGRAFÍA, AUDIO, SISTEMAS ELECTRÓNICOS DIGITALES), QUE NO SÓLO OFRECEN LA POSIBILIDAD DE EXPLORAR NUEVOS MEDIOS DE EXPRESIÓN, SINO TAMBIÉN CONSTITUYEN LENGUAJES PROPIOS DE NUESTRA CIVILIZACIÓN.
- E. EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD, EL MEDIO AMBIENTE, LA AFECTIVIDAD, LOS DERECHOS HUMANOS Y LA HONESTIDAD RESPECTO AL TRABAJO PERSONAL Y COLECTIVO, QUE ENCUENTRAN NATURALMENTE EN LAS ARTES UN ESPACIO PROPICIO Y EFICAZ PARA SU EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.

Schiller denominó a la educación estética como "un progresivo refinamiento del espíritu"³ y justamente, la apreciación estética en el transcurso de la vida nos hace capaces de desarrollar la sensibilidad y la capacidad de percibir, de crear y apreciar en el ámbito de las artes, exigiendo la participación activa de los sentidos y en consecuencia, el desarrollo de la capacidad de sentir y aprehender lo que se percibe.

Promover estas capacidades requiere la formación de la sensibilidad estética, vale decir, supone estimular la facultad de conocer y disfrutar las cualidades sensibles del entorno, sus formas, colores, texturas, sonidos, espacios, etc., más allá de consideraciones meramente racionales, prácticas, económicas y utilitarias.

Las artes ofrecen un espacio privilegiado para la expresión personal e interpersonal, a través de sus variadas manifestaciones, por ello, es necesario generar espacios artísticos que promuevan el ejercicio de la libertad de expresión personal y constituyan una vía complementaria de educación para la democracia, estimulando así la diversidad estética, la capacidad crítica y la flexibilidad de juicio.

Es preciso que nos preocupemos porque la niñez y la juventud de hoy conozcan y valoren el patrimonio artístico-cultural nacional y las tendencias artísticas emergentes, en el contexto de los movimientos más importantes a nivel universal, considerando obras significativas de grandes artistas correspondientes a distintos períodos de la historia del arte, desarrollando así su capacidad creativa.

La creatividad es un componente esencial de la producción artística. Los niños y los jóvenes deben ser estimulados a desarrollar sus ideas con originalidad, iniciativa y espíritu de superación, ya que la acción creativa de los sentidos no es producto del puro juego, el azar y la manipulación de materiales (que comúnmente es en lo que se convierte la llamada educación artística en la educación básica).

Virginia Aspe distingue entre "entrenamiento de los sentidos y educación de los sentidos"⁴ en donde el entrenamiento es justamente la mera ampliación del espectro de los sentidos y la educación estética consiste en articular de manera armónica todas las facultades humanas de dicho entrenamiento.

En consecuencia, la enseñanza de las artes requiere del desarrollo de un pensamiento divergente, flexible e individual, el que muchas veces interactúa con las habilidades cognitivas generadas en otros aspectos del currículum escolar y que en gran medida contribuye a la formación de carácter en el ser humano.

"La clave para forjarse un carácter consiste en asumir la emoción racionalmente dando lugar a la vida virtuosa; esto se logra a través de una educación de la afectividad o estética".⁵ Es de vital importancia promover, difundir y aprovechar al máximo aún más las opciones culturales que se ofrecen día con día en diversas instancias y que en varias de ellas la entrada es gratuita o con descuentos para estudiantes, profesores, exalumnos, personas de la tercera edad, etc.

Estos espacios son una buena oportunidad para reflexionar y compartir con quienes nos rodean sobre:

- LA BELLEZA NATURAL Y ARTÍSTICA.
- LA CREACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL ARTE.
- LA HISTORIA DEL ARTE Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA.
- EL PATRIMONIO ARTÍSTICO Y CULTURAL DEL MUNDO.
- LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y SU INFLUENCIA EN EL ENTORNO NATURAL Y CULTURAL.

El impacto que tiene la estética, en un sentido preciso, rompe la armonía, la hegemonía, la homogeneización, y nos vincula a una dimensión de comprensión particular en búsqueda de la universalidad.

La educación estética consiste en "...concientizar las emociones, hacerlas propias por la racionalidad además, aporta la posibilidad de comunicarse de un modo más vital con las personas e implica aprender placenteramente".⁶

Es así, que quien educa y es educado estéticamente, obtiene el beneficio de tomar conciencia de las emociones, es decir, descubre y deja abierta su propia sensibilidad y con ello el desarrollo armónico de su persona. ☺

REFERENCIAS

- 1 *Diccionario Esencial Larousse.*
- 2 *Enciclopedia Británica Barsa*, Tomo 6.
- 3 GIVONE, S. *Historia de la estética*, p.76.
- 4 ASPE ARMELLA, Virginia. *Importancia de la educación estética en la persona*, p. 13.
- 5 *Idem.*
- 6 *Ibidem*, p. 15

OBRAS CONSULTADAS

- ASPE ARMELLA, Virginia. *La importancia de la educación estética en la persona*. Colección Madurez y Personalidad. Universidad Panamericana, México, 1998.
- BOWIE, Andrew. *Estética y Subjetividad*. Visor, España, 1999.
- GIVONE, Sergio. *Historia de la estética*, Tecnos, Madrid, 1990.

Enseñar
y Aprender
en el siglo **XXI**

el VALOR de los VALORES

David René Thierry García

Licenciado en Economía, Filósofo y Profesor de la Universidad del Valle de México y del CIDHEM.

rthierry@prodigy.net.mx

LOS VALORES SE PUEDEN ENTENDER DE DOS MANERAS; PUEDEN TENER, COMO SE DICE AHORA, AL MENOS "DOS LECTURAS":

A LA AMERICANA, COMO ALGO SELF-MADE O SELF-SERVICE QUE CADA CUAL SE CREA A SU GUSTO Y CAPRICHIO, PARA JERARQUIZARLO LUEGO SEGÚN LOS PROPIOS INTERESES Y TRATAR DE AFRONTAR ASÍ LA VIDA (ESO, MÁS QUE VALORES, SON UTILIDADES), O COMO LO QUE SON EN LA CONCEPCIÓN CRISTIANA DE LA VIDA: DESTELLOS DE UN MISMO ESPLENDOR, EL DE LA VERDAD QUE HACE LIBRES A LOS HOMBRES, Y SE HACE JUSTICIA, O LIBERTAD, O FIDELIDAD U HONRADEZ, PERO QUE ES INDIVISIBLE, FRUTO DE UNA MISMA Y VITAL RAÍZ, Y QUE NO TIENE EL MENOR SENTIDO SI SE VIVE CON DICOTOMÍAS, MANIQUEÍSMOS O ESQUIZOFRENIAS; QUE HOY VALE PERO MAÑANA NO; QUE PARA ESTO SE TIENE EN CUENTA PERO NO PARA AQUELLO, EN UNA INCOHERENTE DOBLE MORAL DE CONVENIENCIA ANTIHUMANA PORQUE SU CENTRO Y MÉDULA NO ES LO ÚNICO QUE PUEDE Y TIENE QUE SER: LA PERSONA HUMANA.

Gustavo Villapalos.
El libro de los valores.

Sin duda alguna, uno de los problemas que será más debatido en este siglo es la *valoración*. Mejor aún, el problema se puede plantear como la pregunta acerca del *valor de los valores*. Lo que significa, a su vez, reflexionar sobre la importancia de la Filosofía en el siglo XXI.

Nuestra atención se centra en *qué son los valores*, con el propósito de aportar algunas posibles respuestas a la Filosofía de la Educación. Para resolver este problema, se necesita construir una teoría general, en el campo de la Axiología —área de la Filosofía que resulta ser la más pertinente para alcanzar los objetivos de la educación—, con un trasfondo histórico y social claramente definido, lo que pue-

de dar origen a: una teoría metanormativa, una teoría normativa o a una teoría para la acción. El problema radica en la naturaleza de los valores y su determinación en el espacio y en el tiempo.

En primer lugar, resulta fundamental establecer una tipología de los valores. Después, definir cada uno de los valores en términos de las actitudes esperadas y, por último, asociar cada actitud con un comportamiento observable y, en consecuencia, mensurable, esto es referido a una escala. Esta tarea no es fácil dado el carácter histórico y dinámico de los valores y de las actitudes. Además de que no se cuenta con una noción precisa ni operacional de unos y otras. Así mismo, la humanidad ha cometido el error de jerarquizar los valores, al compararlos, cuando son de naturaleza distinta.

En el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors,¹ se reconoce la importancia de formar en la persona un valor social y mundial que, quizá, debería proponerse como un imperativo universal: aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; al tiempo que se promueven el aprender a conocer y el aprender a hacer, para lograr aprender a ser. Estos principios son los cuatro pilares de la educación del porvenir. En síntesis, la educación debe preparar a la persona para construir conocimientos, desarrollar habilidades y formar actitudes de manera integral.

Por lo que, se esperaría que una persona presente, en su desempeño académico, laboral o profesional, comportamientos que manifiesten los conocimientos, las habilidades y las actitudes —resultado de su proceso de formación para la vida y para el trabajo— que demanda la sociedad y necesita la humanidad, al tiempo que se promueve su desarrollo personal, con independencia de donde se forman: el hogar, la escuela o el lugar de trabajo; o bien, en un ambiente virtual de aprendizaje.

Los valores: un asunto transdisciplinario

En principio la Filosofía —después lo harán la Pedagogía, la Psicología y la Sociología— tendrá que plantear el modelo de ser humano que habitará en el siglo XXI, formado en la familia, la escuela, el lugar de trabajo, la realidad virtual, la sociedad y el planeta. Como lo afirma Edgar Morin:

EL SER HUMANO ES UN SER RACIONAL E IRRACIONAL, CAPAZ DE MESURA Y DESMESURA; SUJETO A UNA AFECTIVIDAD INTENSA E INESTABLE, SONRÍE, RÍE, LLORA, PERO TAMBIÉN SABE CONOCER OBJETIVAMENTE; ES UN SER SERIO Y CALCULADOR, PERO TAMBIÉN ANSIOSO, ANGUSTIADO, GOZOSO, EBRIO, EXTÁTICO; ES UN SER DE VIOLENCIA Y TERNURA, DE AMOR Y ODIO; ES UN SER QUE ESTÁ INVADIDO POR LO IMAGINARIO Y QUE PUEDE RECONOCER LO REAL, QUE SABE DE LA MUERTE Y QUE NO PUEDE CREER EN ELLA, QUE SECRETA EL MITO Y LA MAGIA, ASÍ COMO LA CIENCIA Y LA FILOSOFÍA; QUE ESTÁ POSEÍDO POR LOS DIOS Y POR LAS IDEAS, PERO QUE DUDA DE LOS DIOS Y CRITICA LAS IDEAS; QUE SE ALIMENTA DE CONOCIMIENTOS VERIFICADOS, PERO TAMBIÉN DE ILUSIONES Y QUIMERAS. Y CUANDO, EN LA RUPTURA DE LOS CONTROLES RACIONALES, CULTURALES Y MATERIALES, HAY CONFUSIÓN ENTRE LO OBJETIVO Y LO SUBJETIVO, ENTRE LO REAL Y LO IMAGINARIO, CUANDO HAY HEGEMONÍA DE ILUSIONES, DESMESURA DESENCADENADA, ENTONCES EL *HOMO DEMENS* SOMETE AL *HOMO SAPIENS* Y SUBORDINA LA INTELIGENCIA RACIONAL AL SERVICIO DE SUS MONSTRUOS. LA EDUCACIÓN DEL FUTURO DEBERÁ SER UNA ENSEÑANZA PRIMARIA Y UNIVERSAL SUSTENTADA EN LA CONDICIÓN HUMANA. ESTAMOS EN LA ERA PLANETARIA; UNA AVENTURA COMÚN SE APODERA DE LOS HUMANOS DONDE QUIERA QUE ESTÉN.²

La tradición filosófica ha propuesto sistemas de valores de manera jerarquizada. Esto resulta erróneo, como se señaló antes, en varios sentidos. Los atributos del ser humano (que se asocian a valores universales) no pueden ser jerarquizados, ¿será posible que la honestidad sea mejor que la responsabilidad, el orden o la limpieza? La preocupación y, por ende, la reflexión sólo puede ser de un grado mayor. En esta mundialización política, económica y social, en la era planetaria, se necesita revalorizar al capital humano en su justa dimensión.

Si nos aventuramos a ofrecer en este momento nuestra tipología de los valores, podríamos identificar tres grupos distintos: *valores esenciales*, que determinan la condición humana; *valores sociales y culturales*, que determinan la pertenencia a una sociedad y a una cultura; y *valores individuales*, que determinan a la persona. Algunos de estos valores trascienden su momento histórico y se mantienen, por lo que se consideran *valores universales*.

Tradición teórica de los valores

Desde los orígenes de la civilización Occidental, los filósofos han discutido una serie de cuestiones en torno a los valores y a la valoración, sin que se tenga una respuesta más acabada del problema. Sin embargo, antes de definir los valores en términos de actitudes, es conveniente ofrecer afirmar que, entendemos por valor: *la apreciación de un objeto, una situación o una persona*.

Esta apreciación varía en función de múltiples factores, por lo que resulta conveniente distinguir el uso filosófico de los valores, de aquellos que se utilizan en otras disciplinas como la Economía, la Sociología, la Administración, la Psicología, entre otras.

Se pueden distinguir dos acepciones de valor. En un sentido restringido, en Axiología se denomina **valor** a los atributos de las personas, los objetos o las situaciones. Entonces, se puede hablar en términos de que es "bueno", "deseable" o "útil" que se posea un atributo. En tanto que, en un sentido amplio, **valor** es todo tipo de *rectitud, obligación, virtud, belleza, verdad y beatitud*. También se habla de valores positivos y valores negativos (antivalores), según la escala de medición.

De todas las teorías del valor disponibles en la Axiología, para los efectos de este artículo, resulta significativo aplicar la tipología de los valores de G. H. von Wrigth.³ A partir de las diversas "formas" o "variedades" de bondad, von Wrigth distingue a la *bondad instrumental* (un buen cuchillo), la *bondad técnica* (un buen conductor), la *bondad utilitaria* (un buen consejo), la *bondad hedonista o placentera* (una buena comida) y la *bondad humana* (bienestar).

Por lo tanto, cuando hacemos referencia a la formación, evaluación y certificación de profesionales de clase mundial (competentes), estamos hablando de la bondad técnica. Ahora, el problema es cómo establecer una correspondencia entre la bondad humana y la bondad técnica para dar origen al *homo capaxem*.⁴ Al parecer, la relación entre bondad técnica y humana no se puede sostener como reflexiva o simétrica en algún sentido; esto es, todo ser humano bueno no necesariamente es, a la vez, un buen técnico. Y, en el otro sentido, todo buen técnico, no es necesariamente una persona buena.

Aún no se dispone de un aparato conceptual que permita explicar la relación entre actitudes y valores, tan solo se presupone que están fuertemente correlacionados. Como se desarrollan en diferentes niveles, de abstracción o de concreción, se puede suponer con fundamento dicha relación, a condición de que se manifieste mediante comportamientos observables y mensurables.

Tampoco se cuenta con elementos para explicitar la relación entre las actitudes y los comportamientos de un ser tan complejo como el hombre y la mujer, es decir el ser humano. Sin embargo, como en el caso de la relación entre las actitudes y los valores, detrás de cada comportamiento se encuentra una cierta disposición para y hacia (actitud), favorable o desfavorable, lo que permite suponer también con fundamento, la presencia de tal relación.

Más aún, en tanto que las actitudes pueden ser definidas en términos operacionales, es decir, de comportamientos mensurables y observables, hay mayor posibilidad de hacer patente su relación.

Como se señaló al inicio, la premisa primaria sobre los valores descansa en la Axiología, es decir, en la Teoría General

de los Valores, donde se pregunta, se indaga, se reflexiona y se debate acerca del carácter universal del bien, la verdad, la belleza, etc., como valores. En un segundo momento, los valores se asocian a las creencias (religiosas, jurídicas y morales) para conformar una ideología que, junto con los mitos, es la base fundamental de la manera de vivir y convivir de los miembros de una sociedad.

En este contexto es donde cobran sentido las **actitudes**, entendidas como la disposición (psicológica), adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones.

Esto implica, en primer término, que los valores se adquieren al asociar determinadas situaciones, objetos o personas con emociones de agrado o desagrado, relacionadas con la contigüidad espacial o temporal de toda clase de estímulos, de relaciones causa-efecto, etc. Lo que nos mantendría al margen de la pregunta filosófica por la naturaleza del valor en cuestión.

Por su parte, las actitudes, aunque también son adquiridas, pueden cambiar, lo cual está en función del grado de aproximación con el objeto de conocimiento. Entre más o mejor conozcamos a un objeto, una persona o una situación, son más firmes nuestras actitudes.

Cabe destacar que las actitudes de los individuos pueden verse influenciadas por los medios de comunicación, lo que trasladaría el problema del cambio de actitud a las habilidades y características del comunicador, la naturaleza del mensaje o bien a la condición de la audiencia. Para medir una actitud se utilizan escalas, estandarizadas o por estandarizar, en las que se establece una correspondencia entre los valores, las actitudes y los comportamientos.

En síntesis, la base filosófica de los valores radica en su grado de aproximación con valores universales. Los valores adquiridos se expresan a través de actitudes frente a personas, objetos o situaciones, y son susceptibles de cambio. Las actitudes se manifiestan mediante comportamientos observables y mensurables que pueden ser escalables, al normalizar las respuestas de los individuos a una serie graduada de *parámetros*.

La dimensión filosófica fundamenta la incorporación de actitudes y valores en los planes y programas de estudio y en los estándares de desempeño (competencias académicas, laborales y profesionales), al proponer el modelo de persona y, por tanto, de profesional que deben formar las instituciones educativas y de capacitación.

Finalmente, en tanto que las actitudes se pueden definir en términos operacionales, es posible reconocer una cierta correspondencia entre éstas y los comportamientos. La evaluación de esta relación⁹ depende de los criterios establecidos en los estándares de desempeño (competencias), en términos del grado de precisión y/o el tiempo empleado al ejecutar una tarea, del porcentaje de avance estimado, o bien del logro esperado, comparado con el resultado alcanzado.

El análisis de los valores, las actitudes y los comportamientos, así como de su impacto en el desempeño competente, sólo adquiere su verdadero significado cuando se le encuentra sentido tanto a la vida como al trabajo. Cuando se aprovecha la oportunidad de desarrollar las virtudes (valores personales) mediante el trabajo humano. La satisfacción por el trabajo "bien hecho", con vocación de servicio, refleja una alta autoestima y un fuerte autodomínio, al encontrarle el "gusto" a la vida y al trabajo.

Nada mejor que trabajar en lo que a uno le gusta, en un ambiente de trabajo favorable y en un clima propicio para el desenvolvimiento humano. Si tan solo las personas cumplieran con el trabajo para el que fueron contratadas.

Las actitudes esperadas por la sociedad y en el mundo del trabajo son, ante todo, un asunto personal. Por ejemplo, se empieza por ser sincero con uno mismo, para, después, poder ser sincero con los demás. También se puede aplicar esta estrategia al respeto, la generosidad, la limpieza, el orden, la justicia, etc. Si bien el reconocimiento de los valores y las actitudes en el desarrollo humano se ha presentado a lo largo de la historia de las culturas, qué valores y qué actitudes son prioritarias, sin menoscabo de las demás, cambia de acuerdo con la manera de percibir al mundo y concebir al ser humano. La transición de un siglo a otro, de un milenio a otro, significó una etapa de cambio.

¿Acaso no ha cambiado también la humanidad? Los individuos y los grupos sociales de hoy en día (en particular los jóvenes entre 15 y 25 años de edad) presentan diferencias significativas respecto de las generaciones anteriores (mediatas e inmediatas). El ser humano del nuevo siglo y del nuevo milenio será ese *homo capax*, que ha vencido la resistencia al cambio, sobre todo a los cambios producidos por las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Por tanto, los valores y las actitudes también han cambiado radicalmente la forma de vivir y de trabajar. Basta señalar que hace algunas décadas la ambición era un valor que la sociedad reconocía como positivo y que, durante siglos, el trabajo individual era preferido al trabajo en equipo.

La necesidad de contar con recursos humanos calificados, con competencias transferibles, es un imperativo de las sociedades y de las naciones, de la cual se responsabiliza a las instituciones de formación (educativas y de capacitación). Éstas no pueden formar actitudes y valores positivos en un entorno adverso (corrupción, injusticia, desigualdad social, distribución asimétrica de la riqueza, gobierno antidemocrático, represión, contaminación ambiental, etc.).

En términos educativos, lo anterior cobra una enorme importancia. Si la formación ha de promover el desarrollo integral de la persona, entonces necesariamente deberá promover los valores y las actitudes que propician este desarrollo. Pero no debemos olvidar la determinación histórica del ser humano, quien sólo trasciende en la medida que trascienden sus obras. Es importante tener en cuenta que las

actitudes y valores nos disponen positiva o negativamente hacia una persona, objeto o situación y se expresan mediante opciones y acciones. La manera de elegir o de actuar refleja una actitud que se sustenta en un valor.

Esta situación nos obliga a reconocer que la formación de actitudes y valores depende de una serie de factores como son la familia, la sociedad, la cultura, la ideología, el ambiente laboral y los medios de comunicación. Por lo tanto, la formación debe ser una educación y/o capacitación humanista (en valores). Esto es responsabilidad de las instituciones, los individuos y las familias, pero sobre todo de la sociedad, así como de las instancias de gobierno en las que la sociedad delega esta responsabilidad.

Para enfrentar esto se requiere de constancia, congruencia y sistematización, así como de garantizar la pertinencia de los contenidos curriculares con la condición humana y con las necesidades económicas y sociales del país. Pero no es suficiente con tener un modelo de ser humano a desarrollar con la formación, se debe tener respuesta a las preguntas por la sociedad y por el proyecto de nación, aún de planeta, en el cual habitará el ser humano. Esto va más allá de los contenidos, de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, de los ambientes educativos. En suma, significa contar con un sistema de valores socialmente aceptado, no jerarquizado, para formar al individuo del siglo XXI y del tercer milenio.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 Jacques Delors et al. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, México.
- 2 Edgar Morin (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Francia. Versión traducida por Irasema Aguilar Vázquez y revisada por David René Thierry.
- 3 Citado por Paul Edwards [ed.] (1972). *The Encyclopedia of Philosophy*. Macmillan. USA. Vol. 6, pág. 230.
- 4 Persona que tiene capacidad, aptitud o disposición para realizar algo de manera inteligente.
- 5 Para evaluar actitudes y comportamientos se recomienda la obra de Jaime Grados et al. (2000). *Calificación de méritos y evaluación de competencias laborales*. Trillas. México.

CRECER

estudiantes con **Distintos** estilos de **Aprendizaje**

Teresita Durán Ramos

Maestra en Pedagogía y Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

tduran@ciap.com.mx

*NO ES MAESTRO AQUÉL
QUE TIENE MÁS ALUMNOS,
SINO QUIEN FORMA MÁS MAESTROS.*

Introducción

La preocupación por los resultados de la enseñanza ha sido una constante en mi trabajo pedagógico, de ahí que a lo largo de muchos años me he interesado en tratar de identificar qué condiciones específicas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje pueden lograr que los estudiantes sean exitosos, gracias a la intervención de las variables institucionales, instruccionales y ambientales, adecuadamente relacionadas con los atributos personales del alumno.

El estudio de las diferencias individuales no es asunto fácil. Los factores sociales, afectivos, cognitivos y otros, que rodean al estudiante y que frecuentemente no son tomados en cuenta, inciden poderosamente en su rendimiento académico.

Entre muchos otros factores, el modo en el que un sujeto percibe la realidad que le circunda, es decir, si concibe su relación con ésta como un factor determinante para él, o bien, si identifica límites más estrictos entre él mismo y su relación con el contexto que le rodea, es llamado estilo cognitivo.¹ Así, este constructo se refiere a la tendencia particular hacia implicar en mayor o menor medida lo externo, en la organización de las experiencias de aprendizaje. Cabe agregar que el estilo cognitivo es un modo consistente de funcionamiento que refleja otros factores cuya naturaleza incide en la conducta. En otras palabras:

"[LLAMAMOS ESTILO COGNITIVO A]...LAS CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS, AFECTIVAS Y DE CONDUCTA PSICOLÓGICA QUE SIRVEN COMO INDICADORES CONFIABLES DE CÓMO LOS SUJETOS PERCIBEN, INTERACTÚAN CON Y RESPONDEN AL MEDIO AMBIENTE DE APRENDIZAJE..."²

Estilo Cognitivo

El estilo cognitivo ha sido definido tradicionalmente en Psicología como el modo típico en el que los sujetos resuelven un problema, piensan, perciben la realidad y la recuerdan. El estilo de aprendizaje, entonces se refiere a la manera de adquirir, procesar y retener nueva información.

A partir de lo anterior, se habla de un estilo de dependencia o sensibilidad al campo, en los casos en los cuales los individuos presentan cierta proclividad hacia integrar el exterior al organizar sus experiencias. Mientras que se define como individuos independientes de campo, a aquellas personas cuya habilidad consiste en separar su percepción del campo visual o en general del escenario estimular que les rodea.

La investigación al respecto presume que se requiere un cierto nivel de visualización para obtener ambos tipos de "aprendices". Se ha encontrado que existe relación entre el estilo cognitivo y el instruccional. Esto es, algunos estudiantes sensibles o campo dependientes presentarán dificultades si el profesor posee un estilo de enseñanza independiente de campo y viceversa.

Es evidente la naturaleza estable del estilo de aprendizaje de un individuo. Algunos autores han subsumido el estilo cognitivo como una de las variables de un más amplio concepto llamado estilo de aprendizaje, siendo las otras de tipo social, afectivo, operativo, perceptivo y conductual.³ Otros omiten el término estilo cognitivo y lo refieren exclusivamente como estilo de aprendizaje. Esto tal vez intente concretar el carácter técnico de la palabra "cognitivo". Griffiths, muestra la equivalencia entre estilo cognitivo y estilo de aprendizaje cuando dice:

ESTILO COGNITIVO O DE APRENDIZAJE NO ES, DESPUÉS DE TODO, SÓLO UNA ACTITUD HACIA UNA PARTICULAR FORMA DE APRENDER. ÉSTE SE MUESTRA, MÁS BIEN, COMO UN SÍNDROME COMPLETO, UN CONJUNTO COMPLEJO DE ACTITUDES Y APROXIMACIONES LAS CUALES SE INTERPRETAN COMO BASE DE UNA ORIENTACIÓN COGNITIVO/PSICOLÓGICA DE LA PERSONA.⁴

Importancia para la educación

Llegado a este punto, quedarían al frente varias interrogantes: qué características pueden predecir que un estudiante presente el tipo de conductas asociadas con la búsqueda autónoma del conocimiento como estadio de madurez, así como también si es posible propiciar dicho comportamiento identificando dónde se origina y qué papel juegan en ello los patrones de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Hasta este momento parece claro en la literatura que en aquellas situaciones donde se utilizan de manera más frecuente técnicas dinámicas de enseñanza-aprendizaje como por ejemplo: investigaciones de campo o búsquedas bibliográficas, prácticas de laboratorio, discusiones grupales y aquellas que en general propician el encuentro directo del alumno con el conocimiento, los estudiantes muestran actitudes más favorables hacia el estudio autónomo.⁵ Sin embargo, si se les pregunta a los alumnos por el tipo de técnicas que prefieren utilice el profesor, en su mayoría se inclinan por aquellas relacionadas con una clase estructurada en el cual casi no hay lugar para el descubrimiento por parte del alumno, sino que, por el contrario, el conocimiento es proporcionado por el maestro y los alumnos sólo tienen que *aprenderlo*.⁶ En nuestro país, pero no de manera exclusiva en él, esto podría adjudicarse a un sistema educativo aún ocupado en la necesidad de atender sólo a criterios de cobertura y por ello con mayor fundamento en la memoria, la repetición, la emulación y no tanto la creatividad, el descubrimiento y la construcción del conocimiento; características, éstas últimas, resultado de privilegiar la calidad de la educación en el proceso mismo.

También existen indicios de que, gracias a las diferencias individuales, los estudiantes que poseen características asociadas con una personalidad más independiente y creativa no sólo prefieren las formas de enseñanza en las cuales la participación que se les requiera sea muy amplia; sino que, además, en aquellas otras cuya estructura se encuentra rígidamente determinada, suelen presentar problemas tanto de actitud como de rendimiento.

Para la educación, entonces, representan un foco importante de atención tanto quienes poseen características que los hacen preferir la indagación personal del conocimiento y se encuentran con cursos sumamente delimitados y estructurados que dejan poca o nula oportunidad a la iniciativa y el ritmo particular; como quienes, por el contrario, no cuentan con habilidades para responder a la enseñanza más activa y ello les acarrea desorientación, angustia, frustración, fracaso y, como consecuencia, menores posibilidades de lograr la autonomía.

Estilos de aprendizaje y adquisición de información

El hecho de interesarnos en un constructo surgido originalmente en la Psicología, y específicamente en su ver-

tiente psico-fisiológica, como lo es el estilo cognitivo o de aprendizaje, obedece a la convicción de su utilidad como clave teórica para tratar de comprender los procesos de adquisición de conocimientos, hábitos, actitudes y habilidades, es decir, de información, que los seres humanos llevamos a cabo durante toda la existencia.

La percepción, aspecto toral para el proceso enseñanza-aprendizaje, se encuentra en el basamento de cómo contactamos e interactuamos con el contenido a aprender. Es por ello que el abordaje del asunto ha seguido una vía claramente integradora avanzando de lo simple a lo complejo. Inició sólo como identificación visual y viso-espacial y a partir de sus descubrimientos ha ido integrándose como aspecto característico junto con otros de índole afectiva y social.

En sus primeros estudios, H.A. Witkin y sus colaboradores⁷ pretendían tan sólo determinar cómo localizan las personas la verticalidad de manera visual. La teoría de la dependencia-independencia de campo explica inicialmente cada una de estas opciones como tendencias en la utilización del cuerpo o del campo que rodea al individuo como referencia en la percepción espacial y concretamente en cuanto a la percepción de la verticalidad.

Posteriormente se dieron cuenta de que los sujetos eran diferentes uno de otro en este sentido, pero consistentes en el modo de lograr establecer la verticalidad en la realización de diferentes tareas. De modo evidente, el objetivo seguía siendo el estudio de las diferencias individuales en la búsqueda de la orientación viso-espacial, pero posteriormente este programa de investigación se amplió hacia incluir la estructura de personalidad y su desarrollo.

Se procedió a separar experimentalmente estos dos componentes: espacial y visual, con el fin de comprender mejor las bases de la percepción de la verticalidad. Esta observación por separado se pudo llevar a cabo, en una primera situación, gracias a la creación y aplicación de dos pruebas estandarizadas: *la prueba de ajuste corporal* (Body Adjustment Test: BAT) y *la prueba del marco y la varilla* (Rod and Frame Test: RFT). En ambas pruebas se inclina el marco de referencia visual y se deja sin modificar la influencia gravitacional que actúa sobre el cuerpo.

En una segunda situación, con la prueba de la habitación rotatoria (Rotating Room Test: RRT), permanece vertical el marco visual de referencia mientras que se altera la dirección de la fuerza que actúa sobre el cuerpo.

Esta separación de las operaciones permite notar que la confianza en el marco externo visual da como resultado una localización diferente de la verticalidad que si se utiliza como referencia la vertical gravitacional posturalmente experimentada. Los resultados de las tres pruebas de orientación espacial, tomados conjuntamente, manifestaron de forma bastante clara que el basarse primariamente en el cuerpo (independencia de campo) conllevaría a una ejecución más precisa en algunas situa-

ciones, mientras que el basarse en el campo visual (dependencia de campo) lo haría en otras.

El siguiente paso fue considerar las tareas de orientación espacial también como tareas que involucraban la separación de un elemento (cuerpo o varilla) con respecto a un campo organizado (habitación o marco). Se hicieron observaciones de tareas perceptivas en las cuales el sujeto debía desenmascarar un elemento en un campo organizado del que formara parte, *v. gr.*, un test o prueba de localización de figuras ocultas. En estos casos se encontró que los sujetos que tenían dificultades para identificar o separar la figura simple oculta dentro de una figura compuesta, eran aquellos que no podían fácilmente mantener el cuerpo o la varilla separados de la habitación o del marco en las pruebas de orientación; es decir, respondían más a la denominación de dependientes de campo o sensibles al campo.

Estos y otros resultados similares llevaron a concebir la dependencia-independencia de campo como amplitud perceptivo-analítica que se manifiesta a través de todo el funcionamiento perceptivo del individuo.

De la percepción viso-espacial a la intelectual

Posteriormente, las investigaciones relacionadas con las diferencias individuales en la aptitud para identificar un elemento oculto se centraron en dos grandes líneas: primero, *la relación entre la aptitud de desenmascarar en la percepción y la aptitud de desenmascarar en el funcionamiento intelectual*, y, segundo, *la relación entre la aptitud de desenmascarar y la aptitud de estructurar*. A esta parte se le ha llamado *la investigación del enfoque articulado vs. el enfoque global*.

"...LA PERSONA QUE EXPERIMENTA DE UNA FORMA ARTICULADA PUEDE VIVENCIAR LOS ELEMENTOS COMO SEPARADOS CON RESPECTO A SU ENTORNO CUANDO EL CAMPO ESTÁ ORGANIZADO Y PUEDE IMPONER UNA ESTRUCTURA A UN CAMPO ESTIMULAR CUANDO ÉSTE TIENE Poca ESTRUCTURA INHERENTE; DE ESTA MANERA CONSIDERA QUE EL CAMPO ESTIMULAR ESTÁ ORGANIZADO. ESTA DIMENSIÓN AMPLIADA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES FUE ENTONCES CONCEBIDA COMO <<ENFOQUE ARTICULADO>> EN UN EXTREMO Y COMO <<ENFOQUE GLOBAL>> EN OTRO..."⁸

En el primer aspecto, los sujetos independientes de campo en la percepción de la verticalidad mostraron mayor dificultad para la solución de problemas en los que ésta depende de que se afle un elemento del contexto en el que ha sido proporcionado y se reestructure la situación utilizándolo en un contexto diferente.

En cuanto a la relación entre la aptitud de desenmascarar y la aptitud de estructurar se llegó a observar que en el caso de ambas aptitudes subyace la tendencia a tratar con el campo de una forma más pasiva o más activa. Así, como resultado de experimentos en este renglón, el análisis y la estructuración fueron considerados como aspectos complementarios de la articulación.

Dependencia/independencia de campo como estilos cognitivos

Más adelante, los trabajos de H.A. Witkin y su equipo de especialistas reunió las diferencias individuales hasta aquí presentadas en un conjunto más amplio de elementos, comúnmente estudiadas bajo el rubro de personalidad. A partir de esto, las líneas de investigación han sido dos, a saber: el enfoque global vs. el enfoque articulado y la autonomía (o independencia de campo) en la conducta social y en las competencias interpersonales, lo cual, de modo evidente, amplía más que nunca el alcance de la teoría y lleva a considerar las implicaciones del modelo dependencia/independencia de campo en la conceptualización de los *estilos cognitivos*.

Estos estudios más recientes relacionan la independencia de campo en la percepción de la verticalidad con cierto número de dimensiones del funcionamiento cognitivo. Las personas independientes de campo parecen más capaces de alcanzar una percepción diferente (cuando ésta es requerida por las necesidades propias o las demandas situacionales mediante la *reestructuración* de su experiencia perceptiva inicial, por lo menos en lo que se refiere a lo espacial y configurativo. Por el contrario, quienes son dependientes de campo conservan la organización que se les da. En el funcionamiento intelectual y en el perceptivo ocurre algo similar.

A partir de otros experimentos que han permitido la observación de diferentes tareas tanto con material espacial como simbólico, se sugiere que un individuo debe mostrar el mismo nivel característico de capacidad de reestructuración y por lo tanto se tiene como hipótesis que esta capacidad es una competencia muy general. Es decir, que

"...LA INDEPENDENCIA DE CAMPO EN LA PERCEPCIÓN DE LA VERTICALIDAD ESTÁ RELACIONADA CON LA COMPETENCIA DE REESTRUCTURAR UN CAMPO EN UNA VARIEDAD DE SITUACIONES ESPACIO-VISUALES QUE PONEN AL SUJETO FRENTE A UNA CONFIGURACIÓN ESTIMULAR CUYOS COMPONENTES ESTÁN SIMULTÁNEAMENTE PRESENTADOS EN LUGARES DIFERENTES EN EL CAMPO VISUAL..."⁹

Como se dijo antes, las personas muestran consistencia intraindividual en su competencia de reestructuración cognitiva en las diversas áreas visoespaciales. El siguiente paso ha sido analizar la relación entre dimensiones de reestructuración espacial y no espacial, como el caso de las tareas visuales y auditivas. En este sentido, con el fin de revisar el estadio más reciente de los trabajos de la teoría dependencia-independencia de campo, se vislumbra que la hipótesis inicial definía la diferenciación aludida como de confianza en las claves gravitacionales vs. las visuales en la percepción de la verticalidad, la ejecución en las tareas de ejecución fue reinterpretada como una aptitud perceptiva para desenmascarar. Planteado de este modo, las personas independientes de campo funcionan con un mayor grado de autonomía con respecto al campo visual externo.

Los nuevos datos respecto de esta teoría implican a la conducta social. Los estudios que se han realizado demuestran que las personas que son independientes de campo en

la percepción de la verticalidad funcionan de una forma más autónoma con respecto a los otros, que las personas dependientes de campo; es decir, quienes confían en el campo visual externo hablando de percepción de la verticalidad, hacen mayor uso de la información que proviene de los otros para llegar a su propio punto de vista, que aquellos que tienden a confiar en su cuerpo. En el caso de las relaciones interpersonales los estudios más recientes también han demostrado que las personas dependientes de campo se autoevalúan como individuos que no se sienten a gusto en situaciones ambiguas y a quienes observadores entrenados han calificado de poco productivas en situaciones no estructuradas, lo cual revela elementos tanto afectivos como de efectividad en la tarea.

Se ha demostrado que las personas dependientes de campo prestan más atención selectiva a las claves sociales y manifiestan una orientación interpersonal, mientras que quienes son independientes de campo tienen una orientación impersonal, esto ha llevado a realizar una gran cantidad de observaciones que arrojan datos ilustrativos acerca de las competencias interpersonales. Parece quedar claro que una mayor autonomía individual está asociada con la competencia en reestructuración cognitiva y una mayor confianza depositada en los referentes externos está asociada con un cúmulo de competencias interpersonales. Esto ha llevado a sugerir que las personas prefieren y ejecutan mejor, con mayores probabilidades, aquellas áreas educativo-vocacionales con las que encaja su estilo cognitivo. Cada estilo puede ser

adaptativo en un contexto específico y no son en sí mismos adecuado o inadecuado. Desde el punto de vista cultural, aquellas características para los individuos dependientes o independientes de campo que tienen una consideración positiva en nuestra sociedad pueden tener connotación negativa en otras sociedades diferentes.

Conclusión

Es innegable que en el terreno de las características del comportamiento social, afectivo y educativo, hay todavía mucho por conocer. Para los fines de esta comunicación se requiere subrayar aquí, a fin de intentar focalizar un tema tan vasto, que para quienes somos profesionales de la educación y además ejercemos la docencia, resulta a todas luces imprescindible identificar cada vez una mayor proporción de los indicadores y variables de toda índole que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es necesario integrar en un contexto más amplio todos aquellos factores cuya presencia en el proceso de apropiación de información nueva, actitudes y habilidades diferentes, se adquieren, construyen, modifican y transforman a lo largo de la vida. La tarea docente no se agota con promover entre los alumnos el logro de los objetivos académicos planteados por un programa de estudios; implica también una labor de igual o mayor relevancia, que tiene que ver con la intención manifiesta de estimular a los estudiantes para que opten por continuar accediendo al conocimiento de manera autónoma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 WITKIN, H.A. et al. "Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications". *Review of Educational Research*. 1977, vol. 47, no. 1, pp. 1-64.
- 2 KEEFE, 1979 citado por ELLIS, ROD. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, OUP, 1994, p. 499
- 3 AHMAD AL-SAAI y FRANCIS DWEYER. "The Effect of Visualization on Field-dependent and Field-independent Learners" *International Journal of Instructional Media*, vol. 20, no. 3, 1993. pp 243-249.
- 4 GRIFFITHS, ROGER y RONALD SHEEN. "Disembedded Figures in the Landscape: A Reappraisal of Research on Field Dependence/Independence. *Applied Linguistics*, vol. 13, no. 2. p. 131
- 5 ALVARADO TOVAR, PATRICIA. *Las técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las diferentes carreras profesionales de la Universidad La Salle, como generadoras de actitudes hacia la búsqueda del conocimiento*. Tesis (Maestría en Pedagogía). México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, 1993. 329 p. *Idem*.
- 6 WITKIN, HERMAN A. y DONALD R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. 2ª Edic. Tr. Pilar Sánchez López y Ángeles Quiroga. Madrid, Pirámide, 1991. 167 p.
- 8 *Ibidem*, p. 41
- 9 *Ibidem*, pp. 51-52

El Orador Perfecto CICERÓN

Araceli Martínez Arroyo

Licenciada en Pedagogía y estudiante de Posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
araceliarroyo@correo.unam.mx

Es invaluable la riqueza que encontramos en los autores clásicos. Ellos han explorado los más diversos horizontes, han señalado y planteado los grandes problemas y métodos de la filosofía, el arte y la ciencia. Son los grandes educadores por excelencia. Su lectura, por tanto, no sólo es necesaria, sino vital para los humanistas, particularmente, para los estudiosos del fenómeno educativo.

Marco Tulio Cicerón, político y orador romano, nació en 106 a.C. y murió en 43 a.C., asesinado por los soldados de Antonio. Es considerado el representante más típico del eclecticismo romano. Leyó a Platón, a Jenofonte, a Aristóteles y a algunos filósofos de la antigua Academia. Algunos autores afirman que su mundo interior es pobre, porque brindó asilo a todas las voces; no aportó ideas nuevas al mundo y, de hecho, su mayor mérito es la difusión y divulgación de la cultura griega.¹ Se inició en el Foro a los 26 años y es, en esta actividad en donde destaca debido a su capacidad oratoria. Sus obras, en general, intentan sistematizar el arte del bien decir.

En esta obra que Cicerón dedica a Bruto², se plantea que la existencia del orador perfecto sólo es posible en la imaginación de ciertos estudiosos, doctísimos en la facultad de hablar. A pesar de ello, intenta guiar al lector, mediante ciertos preceptos a la perfección de este arte, considerando que el cometer menos errores en el habla nos permitirá, al menos, hacer esta actividad más placentera.³

El poder persuasivo de la palabra es enorme. Nada hay que la oración no pueda hacer cabalmente para aumentar las cosas y, al contrario, para rebajarlas; sin embargo, es superior el poder del orador por sí mismo quien, con ella, inventa argumentos, los memoriza, los dispone de forma tal para mover a los demás. El poder de la elocuencia es superado por el

poder personal que se manifiesta en la sabiduría y en la fortaleza de los individuos. La sabiduría es, a su vez, el fundamento de la elocuencia, así como de las demás cosas. Pues, como en la vida, así en la oración, nada es más difícil que ver qué es decoroso. Por ignorancia se peca no sólo en la vida sino muy a menudo en los poemas y en la oración.⁴

Cicerón señala que el conocer la naturaleza de las cosas proporciona abundancia a la oración, acerca de la vida, de los deberes, de la virtud, de las costumbres. La filosofía, por tanto, es necesaria para los argumentos. Pues, nada hay más feroz que los ingenios, en especial, aquellos que han sido cultivados con disciplinas.⁵

Tres cosas ha de cuidar el orador: qué dice, en qué lugar lo dice y, cómo lo dice. Las dos primeras, son más propias de la prudencia que de la elocuencia y tienen su base, en el conocimiento que el orador tenga de los oyentes.⁶ La tercera, por su parte debe tratarse de forma tal, que su impacto en el otro sea evidente. Para ello, debe intentar que su discurso sea siempre decoroso, logrando un cierto equilibrio entre el número de frases, adornos, sonidos y gestos empleados.

La acción del habla es, por así decir, cierta elocuencia del cuerpo, puesto que consta de voz y movimiento. Las diversas mutaciones que pueden realizarse con la voz estarán encaminadas a conmover los ánimos de los oyentes. Aunado a esto, el uso que se hará de los gestos ayudará a este fin. El rostro es la imagen del ánimo. ¡El rostro en verdad que, junto con la voz puede mucho, cuánta dignidad y cuánta hermosura aporta!⁷

Para Cicerón, será elocuente aquel que en el foro y en las causas civiles diga de tal modo que pruebe, que deleite, que doblegue. Probar es propio de la necesidad, deleitar, de

la suavidad; doblegar, de la victoria; pues de todo, eso único puede muchísimo para obtener las causas. Pero cuantos son los oficios del orador, tantos los géneros del decir: sutil, en el probar, módico, en el deleitar; vehemente, en el doblegar; en eso único está toda la fuerza del orador.⁸ Es elocuente aquel que puede decir sutilmente lo humilde, gravemente lo alto y templadamente lo mediocre.

En *El perfecto orador*, se tratan diversos temas sobre éste y su arte: desde las partes de la retórica y de la oración, hasta las cualidades de las palabras y los vicios del habla. En ningún sentido intenta ser un manual del bien decir. Es, por el contrario, un tratado formal sobre la

importancia de la elocuencia. Las notas que presento sobre éste, no intentan ofrecer una visión del cuerpo total de la obra, son, intencionalmente, una sutil mirada de lo que puede encontrarse en ella.

Por demás, está señalar la importancia que tiene la *Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana* para la comunidad universitaria y los interesados en general. Dentro de las obras de Cicerón publicadas en ésta, figuran, *Acerca del Orador*, *De la invención retórica*, *De la República* y *Cuestiones Académicas*, por citar algunas. La lectura de este tipo de obras, es una necesidad y un placer que vale la pena difundir y fomentar. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 Reale, Giovanni y Antiseri, Dario. *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Trad., de Juan Andrés Iglesias. 2 ed. v.l. Barcelona, Herder, 1991, 622 p.
- 2 Marco Junio Bruto, o Quinto Cepión Bruto, nombre que tomó después de haber sido adoptado por su tío Quinto Servilio Cepión, nació hacia el 85. Se le recuerda más comúnmente como el asesino de César. En 46 fue gobernador de la Galia Cisalpina, y en 44 pretor urbano nombrado por César, hecho que, consideran algunos, provocó la envidia de Casio, que lo llevó a incitar a Bruto a participar en la conspiración contra César; otros dicen que Bruto actuó por impulsos propios, fuera éstos de patriotismo o de rencor a César. Lo cierto es que después del asesinato le fue imposible permanecer en Roma, y tuvo que marcharse a Macedonia. Finalmente se suicidó. Fue apreciado por Cicerón quien, le dedicó varias obras. Fue autor de *De virtute*, *De officiis* y *De patientia*, de las cuales nada queda. También se le recuerda como orador, aunque no todos le conceden gran valor.
- 3 Cicerón. *El orador perfecto*. Prol. y trad, de Bulmaro Reyes Coria. México, Coordinación de Humanidades/UNAM, 1999. CLV-84 p. (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana.)
- 4 *Ibidem*. 70.
- 5 *Ibidem*. 48.
- 6 *Ibidem*. 43.
- 7 *Ibidem*. 60.
- 8 *Ibidem*. 69.

Síntesis de la construcción de categorías históricas*

Héctor Díaz Zermeno

Profesor de tiempo completo en la E.N.E.P. Campus Acatlán
y de Asignatura en el Colegio de Pedagogía de la
División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras.
hdzermeno@yahoo.com

Consideraciones previas

Si bien en el medio profesional de la historia, lo más usual es aludir a "corrientes historiográficas", entendiendo por éstas las diferentes visiones de abordar el estudio, la escritura e interpretación del pasado, al referirnos a "categorías históricas" en el abordaje de temas de las ciencias sociales en general, y en particular de la pedagogía, no hacemos otra cosa, sino eso precisamente, que consiste en aprovechar las reflexiones de diferentes pensadores para conocer, entender, profundizar, explicar, sistematizar, generalizar, concientizar y promover el cambio del entorno social.

En el caso del intelectual interesado en la investigación se encuentra, además, la posibilidad de usar alguna de ellas, combinarlas o crear nuevas, en la misma medida de la información que haya recabado y en función de su capacidad de síntesis, reflexión analítica y sensibilidad para "construir" algo original, diferente no solo a las categorías existentes, sino además verídico e impactante. He ahí lo difícil y maravilloso del trabajo del intelectual que tiene en sus manos la posibilidad de la construcción, yo diría más bien "Creación de categorías históricas".

Por todo lo dicho hasta ahora de forma por demás apretada, tratar este tema implica además recurrir a conceptos simples, pero no por ello menos importantes para poder mostrar, por lo menos de forma muy sintética, las más importantes de estas categorías, como qué es la historia, es decir el estudio del pasado. Historiar: reconstrucción de acontecimientos (events) y hacer historia: relacionar los acontecimientos acaecidos, en búsqueda de la verdad.

Para nuestra buena fortuna, si bien todavía hace algún tiempo se hacía la diferencia entre las ciencias duras y las blandas por no considerar a las sociales como científicas, el día de hoy y desde el momento que algunos filósofos de la historia decidieron dar a la historia un papel fundamental en la explicación de los fenómenos sociales para poder entender el pasado y prever el futuro, la importancia de tales categorías es, "hoy por hoy" determinante desde el punto de vista científico, a pesar de las polémicas que seguirán existiendo en torno a ellas.

Pecaríamos de fatuidad si quisiéramos inventar el hilo negro y descubrir el mar Mediterráneo en cuanto a tales categorías o corrientes de pensamiento; o de ignorancia supina, si con ocasión de este coloquio explicáramos sólo el historicismo clásico de Karl Popper, por no mencionar sino uno que tal vez a los pedagogos les resulte más cercano, por lo que para esta síntesis emplearemos de modo fundamental, la obra de Raymond Aron, conocida como *Lecciones sobre la Historia*, en la que se reúnen dos cursos inéditos, impartidos por el autor, en el College de France entre 1972 y 1974, para dar un panorama general de las categorías más destacadas y que puedan ser de utilidad en las investigaciones. Este hombre, a la altura de Jean Paul Sartre, tanto por ser contemporáneo, como por su capacidad de pensamiento, fue considerado por Levi-Strauss como el último de los

sabios, fallecido en 1983 y, a pesar del tiempo transcurrido, sus escritos e ideas están adquiriendo la calidad de clásico.

He aquí, pues, un mosaico de las categorías históricas en forma muy sintetizada:

Las categorías históricas

El historicismo

Según Popper es una manera de enfocar la historia, rígida y determinada por fuerzas irresistibles a las que los hombres estarían sometidos. Se trata de una representación determinista de la historia que adquiriría la forma de leyes históricas, leyes que presidirían el movimiento global del devenir humano. En el fondo, es la pretensión de conocer el porvenir, o más aún, de establecer las leyes del devenir macrohistórico.¹

Otra concepción, en sentido lato es la que nos remite a una concepción según la cual el devenir humano se define por la diversidad fundamental de las épocas y de las sociedades; por consiguiente por la pluralidad de los valores característicos de cada sociedad o de cada época. Una de las consecuencias de esta interpretación del pluralismo sería un relativismo de los valores, por oposición a la concepción del Siglo de las Luces, según la cual habría valores universales de la humanidad, vinculados al triunfo de la razón.²

El historismo

Es la concepción de la diversidad esencial de las humanidades o de la diversidad esencial de las maneras de pensar, sentir, querer y juzgar acerca del bien y del mal. A partir de los historismos alemanes se crea una cierta representación metafísica de la historia, considerada un devenir creador; el hombre crea a través del tiempo universos intelectuales que son su obra y que a la vez son su ser; el hombre es al mismo tiempo sujeto y objeto de la historia.³

La hermenéutica o de la interpretación

Esta se asocia al movimiento de las ciencias del espíritu que comprende todo el siglo XIX. Lo que hacemos cuando pensamos la historia consiste en interpretar. Interpretar los lenguajes que escribieron los hombres del pasado o interpretar las obras o los monumentos que nos dejaron. Todo conocimiento histórico es un desciframiento de escritos, y de lo que ha quedado de la civilización del pasado. Así, el conocimiento histórico se vuelve esencialmente interpretación de los lenguajes de los demás. Interpretación de las obras que nos han dejado los hombres del pasado. Así la historia de la filosofía es la interpretación de las obras filosóficas por medio de las cuales quienes ya desaparecieron siguen comunicándose con nosotros. La filosofía es el elemento técnico de esta interpretación y la historia entera es, por así decirlo, interpretación.⁴

• El problema en esta categoría es la del intérprete que viene siendo el historiador, porque pertenece a una época diferente de la que estudia.

• Otro problema es cuando se politiza la historia, pues en ocasiones un gobierno dominante se atribuye un pasado en función de su voluntad presente (ejemplo: el liberalismo del siglo XIX en México, o la versión oficial de las revoluciones en el mundo).

• Los ingleses y los estadounidenses conocieron el historicismo en parte a través de Benedetto Croce y de Collingwood, influido a la vez de la concepción historicista alemana.⁵

La filosofía analítica

• Esta, en tanto que lógica de la vida pretende averiguar —y en qué condiciones— si las proposiciones relativas al pasado pueden ser verdaderas. "Casi por principio se inclina a postular: **1.** Que el historiador, como tal, busca la verdad y no tiene otro objetivo; **2.** Que la verdad no depende de la naturaleza del objeto estudiado. No conserva de la naturaleza del objeto sino dos particularidades: los juicios históricos se refieren al pasado en tanto que pasado; y que éstos en tanto que constituyen la textura misma de la narración, se refieren a los nexos o a la relación entre los acontecimientos."⁶

Se trata de una manera de razonar y de reflexionar. Consiste sobre todo en un esfuerzo de análisis del lenguaje o incluso de los lenguajes. Es la filosofía oxfordiana del análisis del lenguaje de la vida cotidiana, mediante un esfuerzo de rigor lógico, con el afán permanente de determinar las proposiciones que tienen sentido y las que no lo tienen, las proposiciones que son verdaderas y las que no lo son. Si la filosofía es una reflexión sobre el lenguaje que apunta a la realidad, las ciencias son un lenguaje que dice algo sobre la realidad y que se refiere a ella.

• Ejemplos de filosofía analítica se encuentran en Danto y Morton White.⁷

• Son tres las ramas de la filosofía analítica:

1. El análisis de la vida cotidiana. **2.** El análisis del lenguaje de la ciencia y **3.** El análisis de los lenguajes en su diversidad.

• Los problemas en torno a esta categoría los sintetiza la polémica Hempel-Dray.

• Para **Hempel**: la explicación de un acontecimiento será científica tan sólo en la medida en que la relación entre el antecedente y el consecuente puede **deducirse** de una proposición general. La esencia de las ciencias sociales consiste en un esfuerzo por reconstruir cada uno de los lenguajes a partir de una hipótesis o de conceptos propios de cada uno de ellos.

• Para **Dray**: la explicación de un acontecimiento singular, cuando se trata de un acontecimiento humano implica la referencia a motivos, a intenciones y que por ello la interpretación histórica o la interpretación humana difiere en naturaleza, de la explicación científica. La filosofía analítica llegó al extremo opuesto de Hempel, siguiendo una pendiente que ya existía desde el punto de partida, a saber, la interpretación de los lenguajes.

• Para **Arón**: "la conclusión que se desprende de estas dos definiciones, o de estas dos delimitaciones, del historicismo alemán y de la filosofía analítica, es que el curso de estas discusiones lo lleva a otra categoría: la METACIENCIA."⁸

La metaciencia (Propuesta por Raymond Aron)

Es la reflexión analítica de las ciencias mismas, que nos lleva no a la realidad misma, a la que apuntan las ciencias, sino a estas últimas. La cuestión de saber si existe un solo modelo de ciencia, o si no existe tal modelo, es la cuestión central de la metaciencia. Aron remite a la vez a Gérard Radnitzky.⁹

• Aron señala también que la metaciencia consiste en la realización de varios análisis, para destacar las características originales del conocimiento histórico o del conocimiento sociohumano.¹⁰

La objetividad

Hay dos autores que proponen los medios para llegar a ella.

• Para Rickert se puede alcanzar, oponiendo la organización del mundo histórico a partir de los valores a la organización del mundo natural y a partir de determinados conceptos, de generalidades y de leyes.

• Según Dilthey se puede lograr esforzándose en poner de manifiesto los conceptos específicos de las ciencias del espíritu y en elaborar lo que los alemanes habían buscado a través del siglo XIX, es decir una teoría de la hermenéutica o de la interpretación.¹¹

La historicidad del hombre

En tres sentidos:

1. "El hombre, en tanto que ser social, nunca se presenta sino bajo una apariencia histórica, marcado por esta sociedad cambiante a la que pertenece. Decir que el hombre es histórico o que el hombre es un ser social, equivale a decir lo mismo".

2. "Podemos recalcar el hecho de que la socialización implica que el espíritu humano está marcado por su tiempo o por el pasado".

3. "Por último, existe un sentido más sólido: el hombre es histórico porque tiene la capacidad de pensar en su pasado, de desvincularse de él y de forjarse un porvenir. El término historia, en su acepción plena, no significa cualquier clase de cambio, sino uno de tal índole que quien es afectado por él toma conciencia de este cambio y trata de orientarlo".¹²

El marxismo existencializado

Según éste "No es la conciencia de los hombres la que determina su existencia; sino, al contrario, su existencia social la que determina su conciencia", de tal modo "el movimiento histórico, que conduce del capitalismo al socialismo, es fruto de las contradicciones entre las fuerzas de producción y las relaciones de producción, de donde resultan simultáneamente las luchas de clases". Así pues "Por medio

de esta explosión, las contradicciones del régimen capitalista llevan a un régimen socialista, desaparece la propiedad sobre los instrumentos de producción y es remplazada por la propiedad colectiva".¹³

La gran crítica que se le puede hacer es que desconoce la especificidad de los ámbitos sociales y confunde la interdependencia de éstos con la unidad real.¹⁴ Es imposible una totalización histórica. Si bien el método dialéctico es el empleado en esta corriente, esta dialéctica abierta no puede ni debe eliminar la pluralidad efectiva de las actividades humanas, la imprevisibilidad de la respuesta que darán las generaciones futuras a la situación creada ciegamente por las generaciones actuales;¹⁵ sin embargo "Marx cambió al mundo, menos por su obra científica que por el poder de su profetismo y por la fascinación que ejercieron en ciertos espíritus las perspectivas que abría. La obra que se pretendía científica ejerció una función de mito o de religión; mito o religión de una época que se vanagloria de ser científica."¹⁶

Hegelian

Hegel y sus tres versiones de historia

1. "La historia de origen". Tal como la define Hegel, tiene como representantes por excelencia a los historiadores griegos, a los que admiraba por encima de todo: Herodoto, y quizá, sobre todo, Tucídides. La Historia de origen tiene el significado o la característica de transformar los acontecimientos, los actos y las situaciones de la actualidad en una obra de representación... es la que un individuo que ha intervenido en los acontecimientos narrados transpone del nivel de la experiencia vivida al de la representación o al primer nivel del pensamiento... ésta que elabora un actor o un testigo tan sólo puede referirse a la civilización o a la sociedad a la que pertenezca este historiador.. [así] hay comunidad de cultura entre el que la relata y aquellos de quienes relata los actos, "...no hay indagación acerca del otro, puesto que hay una comunidad de cultura entre el objeto y el sujeto".¹⁷

2. "La historia reflexionada" es la que apunta al conjunto de una civilización... y sólo se puede captar desde el exterior y en forma retrospectiva, es decir, después de que ocurrieron los acontecimientos y no al mismo tiempo. El historiador debe librarse de la ilusión de que puede simpatizar con todos los sentimientos y las creencias de los hombres del pasado. No es posible revivir las civilizaciones del pasado, sino reconstruirlas.

"La historia reflexionada" también puede ser "pragmática". Se define por el deseo del historiador de conferir actualidad al pasado. Una de las maneras de lograrlo es querer obtener de la historia lecciones para los estadistas y para nuestro propio tiempo.

3. "La historia crítica", con respecto a la cual y sin definirla, Aron subraya que Hegel alaba a los franceses por aplicar de manera válida el método crítico, y censura a los alemanes que sustituyen la historia auténtica por sólo la crítica, como si la crítica fuese la historia misma.

4. "La historia especial". Ésta "nace del hecho de que las civilizaciones abarcan multitud de actividades humanas y de obras, y de que el historiador se aplica legítimamente a estudiar estas diversas actividades. Cada una en su concepto específico —arte, religión, ciencia, constitución, derecho, propiedad; estas historias especiales o sectoriales son no sólo legítimas sino necesarias, puesto que cada una de estas actividades o de estas obras tiene su naturaleza propia, su concepto propio. Sin embargo, la historia general busca, más allá de estas historias sectoriales, la unidad o la totalidad de una civilización".¹⁸

La "HISTORIA LÓGICA", de los lógicos

"Lógicamente, como dirían todos los analistas, ya se escriba la historia por el propio placer, para el placer de los lectores, para el tedio de las muchedumbres, para instruir a los príncipes o bien para desalentar a los pueblos, nada de ellos interesará de manera alguna a los lógicos. Al lógico le interesa la lógica del discurso histórico, y la intencionalidad del historiador en el sentido psicológico del término le es indiferente; la única intencionalidad que le atribuye por definición es la intención de decir la verdad".

Así pues, "considerados lógicamente toda historia y todo relato histórico consisten en proposiciones que pretenden la verdad y que dicen la verdad a propósito de hechos, sucesos o conexiones de acontecimientos"... Para el lógico, solamente existe esta definición mínima de la historia".¹⁹

La crónica

Aron señala que, en general, se da por entendido que la crónica es *plain narrative* y consiste en relatar o describir, faltando la interpretación para ser historia, la cual además implica un relato continuo y una relación entre los acontecimientos.²⁰

Reconstructiva

Según Danto todo discurso histórico como tal implica un mínimo de explicación o de interpretación inserto en el discurso mismo y en la reconstrucción del número infinito de hechos y si el historiador quiere decir la verdad, debe descubrir una relación significativa con la parte del pasado que se narra.²¹

Explicativa

Ésta realiza una explicación necesaria e inteligible entre los acontecimientos que se narran y sus antecedentes y es lo que la hace científica.²²

Hay dos modelos:

- El de **Hempel**, según el cual "sólo hay explicación científica en la medida en que la relación entre los acontecimientos singulares puede deducirse de una proposición general", es decir que la explicación histórica no es científica a menos que se base en un postulado deductivo. Su modelo es **DEDUCTIVO**.

- El de **Dray**, conocido como modelo **RACIONAL**: un acontecimiento es explicado, hecho inteligible, cuando se logra captar el objetivo previsto por el actor y se explica el medio elegido en función del objetivo previsto. Este modelo implica la especificidad de una acción humana en relación con la historia natural.²³

Hasta aquí Raymond Aron.

Positivista

Esta es otra categoría basada en las doctrinas alemana o francesa, pero en el caso de México, una de las más conocidas es, tal vez, ésta última.

En términos generales podríamos decir que el positivismo se empeña en comprobar y fijar leyes en cuanto a su conocimiento del hombre, buscando las leyes que rigen el desarrollo de la sociedad, después de haber observado los fenómenos. Durante el siglo XIX se vio en esta corriente una teoría que explicaba y aseguraba la reorganización de la sociedad. Stuart Mill y Herbert Spencer le dieron diferentes matices que aumentaron su proliferación sobre todo en cuestiones educativas por encima del mismo Augusto Comte.

Como categoría histórica implica el tratar de demostrar las generalizaciones a las que se llega mediante la presentación de hechos rigurosos que las comprueben, observando la regularidad constante entre diferentes fenómenos, para de allí derivar leyes científicas, igual que se hace en las ciencias exactas.²⁴

Reflexiones finales

Ahora bien, si hasta aquí hemos presentado sólo una síntesis muy amarrada de diferentes categorías históricas que pueden ser consideradas para construir las investigaciones correspondientes al interés de cada quien, no podemos terminar sin guardar en la mente algunas reglas básicas para aquellos que se interesan por crear sus propias categorías, según la experiencia de Enrique Florescano:

1. Ignorar a quienes quieren encerrar la historia en una rígida camisa de fuerza determinista, sea marxista, estructuralista o funcionalista.
2. Evitar caer en las explicaciones monocausales.
3. Alejarnos de las banalidades del anticuario que invierte su tiempo en el pasado por el solo hecho de que ahí reposan datos cubiertos por el polvo de los tiempos.
4. Rechazar los casilleros académicos que han dividido la historia en campos, áreas, disciplinas y especialidades que fragmentan la comprensión del conjunto social e impiden conocer su desarrollo articulado.
5. Vincular la historia de la vida material, la historia social y la historia de los productos de la cultura con la historia política, con el análisis de las estructuras profundas del poder, uno de los campos del conocimiento histórico más descuidados en las últimas décadas.
6. Restituir la vida real de los seres humanos, tanto la de los grandes como la de los pequeños, al escenario social

de donde fueron expulsados por los ismos que se impusieron a lo largo de este siglo.

7. Imponer como norma benévola de comunicación la claridad en el lenguaje y la expresión. Combatir la tendencia que busca fragmentar a los historiadores en grupos cada vez más pequeños, especializados e incommunicados.

8. Reivindicar en fin, la función central de la historia en el análisis del desarrollo social. Quizá esta función se reduzca a mostrar, con la fuerza de datos fidedignos y de la explicación razonada, que la inquisición histórica produce conocimientos positivos que nos ayudan a comprender las conductas, las ideas, los legados y las aspiraciones profundas de los seres humanos.²⁵ 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- * Ponencia presentada en el VI coloquio de doctorandos en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, los días 24 y 25 de abril del 2001.
- 1 Aron, Raymond: *Lecciones sobre la historia*. Cursos del College de France. Traducción de Sergio René Madero Báez. Texto establecido, presentado y anotado por Sylvie Mesure. Prólogo de Soledad Loaeza. México, Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 31.
- 2 *Ibid.*, p. 32.
- 3 *Ibid.*, p. 32.
- 4 *Ibid.*, pp. 32-33.
- 5 *Ibid.*, pp. 33-34.
- 6 *Ibid.*, p. 46.
- 7 *Ibid.*, p. 35.
- 8 *Ibid.*, pp. 36-39.
- 9 *Ibid.*, p. 39.
- 10 *Ibid.*, p. 40.
- 11 *Ibid.*, p. 43.
- 12 *Ibid.*, p. 46.
- 13 *Ibid.*, pp. 60-61.
- 14 *Ibid.*, p. 399.
- 15 *Ibid.*, p. 399.
- 16 *Ibid.*, p. 405.
- 17 *Ibid.*, p. 121.
- 18 *Ibid.*, pp. 120-126.
- 19 *Ibid.*, p. 128.
- 20 *Ibid.*, pp. 130-131.
- 21 *Ibid.*, pp. 132-133.
- 22 *Ibid.*, p. 135.
- 23 *Ibid.*, p. 135.
- 24 Vázquez, Josefina Zoraida: *Historia de la historiografía*. México, Ediciones Ateneo, S.A., 1985, pp. 137-138.
- 25 Florescano, Enrique: *La historia y el historiador*. México, Fondo de Cultura Económica, Fondo 2000, 1997, pp. 86-87.

FRANCISCO LARROYO

Y LA PEDAGOGÍA COMO PROFESIÓN EN MÉXICO I

Vida y obra

Ana María del Pilar Martínez Hernández

Licenciada en Pedagogía y Profesora del Colegio de Pedagogía
de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
eapmthz@servidor.unam.mx

Sin pretender minimizar la importante trayectoria alcanzada por la pedagogía mexicana de fines del siglo XIX¹ y la incorporación, paulatina pero firme, de la enseñanza de nuestra disciplina en la Universidad Nacional de México,² me referiré en esta oportunidad al papel jugado por el doctor Francisco Larroyo, un personaje insuficientemente reconocido, desde mi perspectiva, que trabajó sistemáticamente en el desarrollo teórico de la Pedagogía y fue el principal promotor de su profesionalización dentro y fuera de la UNAM.

Francisco Larroyo, cuyo verdadero nombre era Francisco Luna Arroyo, nació en la ciudad de México el 30 de noviembre de 1908.³ Sus años de infancia y adolescencia transcurrieron en esta misma ciudad durante la lucha armada revolucionaria y los posteriores intentos de reestructuración y estabilización de un país, que trataba de dejar atrás toda práctica y forma de pensamiento que recordara a la dictadura porfiriana, y buscaba transformar a la sociedad mexicana de acuerdo con los ideales de la Revolución. Así, a pesar del ambiente de inestabilidad política prevaleciente entre 1910 y 1930, los distintos gobernantes que se sucedieron desde Madero hasta Calles, trataron de poner en marcha acciones educativas, conscientes de que ésta era el instrumento principal para alcanzar dicha reestructuración social.

En este contexto, Larroyo vivió como estudiante de los niveles básicos las profundas transformaciones educativas y culturales de las décadas de los años veinte y treinta: el laicismo, la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria impartida por el Estado, el impulso a la educación rural, las campañas de alfabetización, la edición y distribución de textos clásicos en grandes tirajes, la apertura de escuelas técnicas y agrícolas y el muralismo mexicano, entre otras. Baste decir que, como sabemos, algunos de los personajes encargados de la educación nacional fueron José Vasconcelos, Moisés Saénz y Narciso Bassols.

Con seguridad, el conjunto de vivencias de sus años de infancia y adolescencia, enmarcadas en este ambiente

de fervor y efervescencia por construir un nuevo país y conformar un pensamiento social, político y filosófico propios, inclinaron a nuestro personaje a realizar estudios de profesor normalista⁴ y de bachiller en la Escuela Nacional Preparatoria, a la cual ingresó en 1928. Dos años después, inició estudios de filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, misma que se encontraba ubicada en el antiguo edificio de Mascarones en la Ribera de San Cosme. Ahí, bajo la tutela de Ezequiel A. Chávez y Antonio Caso,⁵ Larroyo recibió en 1931, una beca por tres años para estudiar filosofía en Alemania, en donde entró en conocimiento directo con representantes de las escuelas de Marburgo y Baden⁶ de profundo corte neokantiano. Las enseñanzas de esta época le marcarán en forma definitiva, particularmente en cuanto al vínculo filosofía-pedagogía.

Al regresar a México en 1934, en pleno debate ante la implantación de la educación socialista en el país, se graduó como maestro en filosofía con la tesis *Los principios de la ética social*, en la cual ofrece un estudio sistemático de los fundamentos de esta disciplina desde un enfoque neokantiano. En 1935, de acuerdo con el reglamento vigente en la entonces Facultad de Filosofía y Bellas Artes,⁷ Larroyo obtuvo el grado de maestro en Ciencias de la Educación con la tesis *Los fundamentos filosóficos para una escuela unificada. Premisas para un sistema de educación pública sobre los conceptos de vocación y cultura, con vistas a la circunstancia mexicana*, —en ésta, como su título indica, propone los fundamentos, estructura y funciones de un sistema de educación acorde a las necesidades de reorganización de las instituciones escolares de un estado moderno. Un año más tarde sustentó el examen para convertirse en doctor en filosofía con la tesis *La filosofía de los valores*, en la que desarrolla los postulados de diversas doctrinas axiológicas desde una posición polémica.

Asimismo, a su regreso al país en 1934, inició actividades docentes en la Escuela Normal de Maestros, como profesor de las asignaturas Ciencia de la Educación e Historia de la Pedagogía, y en la Escuela Nacional Preparatoria se encargó de los cursos de Lógica y Ética; en 1935, en sustitución de su maestro Ezequiel A. Chávez, se incorporó a la Facultad de Filosofía y Bellas Artes al frente de la cátedra de Filosofía de la Educación, del departamento del mismo nombre, de la cual se convirtió en titular en 1939. En la propia facultad, durante el ciclo escolar correspondiente al año de 1936, además del curso citado, empezó a impartir el de Ética, posteriormente el de Historia de la Filosofía (1937) y el de Lógica (de 1939 a 1948) en el Departamento de Filosofía. En el año de 1954 se le designó profesor de tiempo completo, nombramiento que conservó hasta su separación de la Universidad en 1967; dentro de las actividades docentes a que le obligaba su nuevo estatus académico impartió, entre otras materias, la cátedra de Historia de la Filosofía, el curso anual de Teoría Pedagógica y el seminario anual de Historia General de la Pedagogía, a partir de 1955.⁸

En 1937 fundó el Círculo de Amigos de la Filosofía Crítica, asociación que editó la *Gaceta Filosófica*, órgano de difusión y análisis de las ideas neokantianas de las Escuelas de Marburgo y Baden, y su posible aplicación a la realidad social e intelectual de México y América Latina.

Plenamente incorporado al trabajo universitario, en 1938 además de las actividades docentes mencionadas fue nombrado secretario de la entonces Facultad de Filosofía y Estudios Superiores, bajo la dirección de Antonio Caso. En 1942, siendo rector Brito Foucher, fue designado primer coordinador de los institutos de investigación en Humanidades de la UNAM. Al frente de este cargo impulsó la creación de la *Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana*.

En 1946, Manuel Gual Vidal, a la sazón secretario de Educación Pública durante el gobierno de Miguel Alemán, le invitó a dirigir el Instituto Nacional de Pedagogía, organismo dependiente de la SEP que había sido creado en 1936 con la finalidad de realizar investigaciones científicas en educación para suministrar a la propia secretaría las bases técnicas para resolver problemas en materia educativa.⁹ En 1947 renunció a este cargo para responsabilizarse de la reinstalada Dirección General de Enseñanza Normal. Desde ahí Larroyo se encargó de determinar y delimitar los objetivos, funciones y estructura del sistema de educación normal del país, diferenciando de acuerdo con sus características particulares las normales urbanas y rurales para la educación básica, las de niños en edad preescolar (intervino en la fundación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños), las de especialización para el tratamiento de anormales y la Normal Superior (en cuyo claustro de fundación participó en 1945) para formar a los profesores por área de conocimiento para la educación secundaria. A pesar de que su permanencia en este nombramiento fue breve, su influencia fue tangible en la reestructuración del normalismo mexicano.¹⁰ En 1949 renunció a la Dirección de Enseñanza Normal pero siguió ocupando diversos cargos como consejero de la SEP hasta 1954.

Si bien durante su época de funcionario público siguió dictando sus cátedras en la Universidad, este último año se reincorporó de lleno a la vida universitaria al ser nombrado, como ya dijimos, profesor titular de tiempo completo, así como representante de la Facultad de Filosofía y Letras ante el Consejo Universitario. Al recibir Salvador Azuela, director de ésta, las instalaciones que albergarían a la facultad en la recientemente concluida Ciudad Universitaria, decidió iniciar una completa reorganización académica y administrativa, "...buscando con la colaboración de los catedráticos de nuestra Escuela las fórmulas de trabajo que corresponden a su nueva vida..."¹¹ tarea que encomendó a los doctores Edmundo O'Gorman, Julio Jiménez Rueda, Agustín Millares Carlo, Francisco Monterde y Francisco Larroyo.

Las reformas propuestas por ellos quedaron contenidas en el *Reglamento de la Facultad de Filosofía y Letras*, el cual incluía las normas académico-administrativas, en materia curricular y docente, y que fueron aprobadas por la

Universidad en octubre de 1956. La participación de Larroyo fue decisiva al ser miembro, además del grupo de trabajo interno encargado de la elaboración de este documento, de la Comisión de Reglamentos y de la Comisión de Trabajo Docente del Consejo Universitario, órgano encargado de sancionar dicho reglamento.

La reestructuración contenida en él modificó en su totalidad la estructura organizativa y académica de la Facultad. Los tradicionales departamentos se transformaron en colegios, dando otro estatus y nivel de participación a los docentes a través de prácticas colegiadas. Los planes de estudios de las diferentes disciplinas (filosofía, historia, letras hispánicas, clásicas, modernas, literatura dramática y teatro, geografía, bibliotecología, pedagogía y psicología) se reformularon no sólo en los contenidos sino en la continuidad y especialización de los niveles de maestría y doctorado.

En el caso de la Pedagogía, la reestructuración fue radical. Se modificó la denominación y el enfoque epistemológico, disciplinario y profesional al desaparecer el departamento de Ciencias de la Educación para dar paso al Colegio de Pedagogía. Así, Larroyo rescató el concepto de la Pedagogía como ciencia de la educación y le atribuyó a la Facultad el "...formar profesionales que conozcan los fundamentos de la *pedagogía universitaria*...",¹² diferenciando a ésta de la de otros niveles educativos que le correspondería desarrollar a otras instituciones educativas. La trascendencia de esta reforma para la pedagogía mexicana no ha sido, desde mi postura, suficientemente valorada. Sobre su concepción de la Pedagogía y de las tareas del profesional de la misma, haré mayor referencia en la segunda parte de este artículo.

Al concluir la dirección de Salvador Azuela al frente de la Facultad de Filosofía y Letras, Francisco Larroyo le sucedió en el cargo por dos periodos consecutivos, del 16 de febrero de 1958 al 13 de febrero de 1966. Durante estos años se incorporó el nivel licenciatura para todas las carreras de la institución (1959) y se llevó a cabo una nueva reestructuración del reglamento y los planes de estudios de los niveles profesional y de posgrado, la cual fue aprobada e implantada en 1966. Así, al término de su mandato había realizado una profunda transformación de la institución y de las disciplinas que en ella se enseñan.

En 1967, de manera por demás prematura, desde mi punto de vista, se retiró de la vida académica en la Universidad para dedicarse de lleno a su trabajo de escritor y difusor de obras filosóficas y pedagógicas, hasta su muerte acaecida el 10 de junio de 1981.

En cuanto a la labor realizada por Larroyo en materia editorial, ésta abarcó tres facetas: la autoría de libros (en sus dos campos de especialización: la filosofía y la pedagogía), la cual inició en 1934 y concluyó en 1982 de manera póstuma; la difusión de obras clásicas del pensamiento filosófico de autores como Platón, Aristóteles, Bacon, Hume, Kant y Spinoza, entre otros, para las cuales elaboró —entre 1969 y 1980— introducciones, prólogos y notas; y la traducción de la obra de pensadores de la importancia de Natorp y

Windelband, cuyo pensamiento fue conocido en el ámbito mexicano gracias a su esfuerzo. Un listado de su producción puede verse en el cuadro respectivo.

Para finalizar este artículo quisiera señalar que la preocupación intelectual de Larroyo fue el construir una filosofía y una pedagogía mexicana, enmarcadas en el contexto de lo universal, centradas en el ser humano, el desarrollo de los valores y el análisis de la evolución de las ideas, la cultura y, por ende, la educación con un enfoque eminentemente social.

Espero que el bosquejo aquí apuntado en torno a la trayectoria y obra de Francisco Larroyo permita vislumbrar la relevancia e influencia que tuvo su trabajo educativo y pedagógico, tanto en el ambiente académico como en el institucional de nuestro país.

OBRA EDITADA POR FRANCISCO LARROYO 1934-1982

OBRAS FILOSÓFICAS Y GENERALES

- LOS PRINCIPIOS DE LA ÉTICA SOCIAL
- LA FILOSOFÍA DE LOS VALORES
- BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y COMENTADA DEL SOCIALISMO
- LA LÓGICA DE LAS CIENCIAS*
- MANUAL DE LÓGICA Y ÉTICA, SEGÚN LA INTERPRETACIÓN DIALÉCTICA*
- EL ROMANTICISMO FILOSÓFICO
- HISTORIA DE LA FILOSOFÍA EN NORTEAMÉRICA
- EL EXISTENCIALISMO, SUS FUENTES Y DIRECCIONES
- LA FILOSOFÍA AMERICANA. SU RAZÓN Y SINRAZÓN DE SER
- TIPOS HISTÓRICOS DE FILOSOFAR EN AMÉRICA
- DOS IDEAS DE LA FILOSOFÍA. PRO Y CONTRA DE LA FILOSOFÍA DE LA FILOSOFÍA
- LA ANTROPOLOGÍA CONCRETA
- PSICOLOGÍA INTEGRATIVA
- HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS EN LATINOAMÉRICA*
- SISTEMAS DE LA ESTÉTICA
- EL POSITIVISMO LÓGICO. PRO Y CONTRA
- SISTEMA E HISTORIA DE LAS DOCTRINAS FILOSÓFICAS*
- INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA CULTURA
- LÓGICA Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS. EXPOSICIÓN PROGRAMADA*
- FILOSOFÍA DE LAS MATEMÁTICAS
- LA FILOSOFÍA IBEROAMERICANA
- BASES PARA UNA TEORÍA DINÁMICA DE LAS CIENCIAS
- EL ROMANTICISMO FILOSÓFICO
- LECCIONES DE LÓGICA Y DE ÉTICA

OBRAS PEDAGÓGICAS

- TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ESCUELA DE BACHILLERES*
- LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA ESCUELA UNIFICADA
- HISTORIA COMPARADA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO
- CUADROS DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA
- LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
- HISTORIA GENERAL DE LA PEDAGOGÍA: ESPECIAL CONSIDERACIÓN DE IBEROAMÉRICA
- VIDA Y PROFESIÓN DEL PEDAGOGO
- PEDAGOGÍA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR
- LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA
- FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN*
- DIDÁCTICA GENERAL CONTEMPORÁNEA
- SISTEMA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN*
- DICCIONARIO DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (OBRA PÓSTUMA)

TRADUCCIÓN, ESTUDIOS INTRODUCTORIOS Y NOTAS

- P. NATORP. EL ABC DE LA FILOSOFÍA CRÍTICA**
- W. WINDELBAND HISTORIA GENERAL DE LA FILOSOFÍA**
- W. WINDELBAND. LA FILOSOFÍA DE LA HISTORIA**
- PLATÓN. DIÁLOGOS
- PLATÓN. LAS LEYES. EPINOMÍA. EL POLÍTICO
- ARISTÓTELES. METAFÍSICA
- ARISTÓTELES. TRATADO DE LÓGICA
- R. DESCARTES. DISCURSO DEL MÉTODO
- G. HEGEL. ENCICLOPEDIA DE LAS CIENCIAS FILOSÓFICAS**
- I. KANT. CRÍTICA DE LA RAZÓN PURA
- I. KANT. FUNDAMENTOS DE LA METAFÍSICA DE LAS COSTUMBRES
- I. KANT. PROLEGÓMENOS A TODA METAFÍSICA DEL PORVENIR
- GRELLING. LA TEORÍA DE LOS CONJUNTOS */**
- SAMUEL RAMOS. OBRAS COMPLETAS
- F. BACON *NOVUM ORGANON*
- D. HUME. TRATADO DE LA NATURALEZA HUMANA
- B. SPINOZA. ÉTICA
- COMTE. LA FILOSOFÍA POSITIVA
- J. HESSEN. TEORÍA DEL CONOCIMIENTO**

* En colaboración

** Traducción, además de estudio introductorio y notas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 Nos referimos al importante trabajo desarrollado por pedagogos de la talla de Enrique Laubscher, Manuel Flores, Enrique C. Rébsamen y Luis E. Ruiz, entre otros.
- 2 El proyecto de Universidad presentado por Justo Sierra en 1881 incluía la apertura de una Escuela de Altos Estudios encargada de establecer *clases completas de pedagogía*. Finalmente, cuando en 1910 se expidieron las leyes constitutivas de la Universidad Nacional y de la Escuela Nacional de Altos Estudios en ésta se incorporó la enseñanza de la pedagogía dentro de la Sección de Humanidades. Véase Justo Sierra, *La educación nacional*. México, UNAM, 1948. (Obras completas del maestro Justo Sierra, v. VIII).
- 3 Anoto 1908, en contra de diversas biografías del doctor Larroyo (v.gr. H. Musacchio, *Diccionario enciclopédico de México*. México, Andrés León editor, 1995. 2 v. y E. Escobar, *Francisco Larroyo y su personalismo crítico*. México, Porrúa, 1970. 416 p.). Tomo como fuente de información diversos documentos, entre los que se incluyen algunos rubricados por el propio Larroyo, y que se encuentran en el Archivo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
- 4 H. Musacchio, *op. cit.* v. I, p. 1010.
- 5 Ezequiel A. Chávez (1868-1946) abogado, filósofo y pedagogo, fue subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, fundador de la Escuela Nacional de Altos Estudios de la cual fue director, así como de la Escuela Nacional Preparatoria y rector de la Universidad Nacional. Como catedrático universitario se desenvolvió por más de cincuenta años. Dictó, en 1913, el primer curso de pedagogía en Altos Estudios: la cátedra de Ciencia y Arte de la Educación, Psicología y Metodología. A. Caso (1883-1946) abogado y filósofo, fue cofundador del Ateneo de la Juventud (junto con José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Martín Luis Guzmán y Pedro Henríquez Ureña, entre otros). Humanista, idealista y universalista, en su juventud combatió el positivismo; en los años 30 sostuvo una polémica contra los defensores de la educación socialista y su implantación en la Universidad, representados en la figura de Lombardo Toledano; defendió la libertad de cátedra universitaria y el que esta institución debía ser el lugar de cultivo y discusión de todos los enfoques de pensamiento. Como docente formó a numerosas generaciones de intelectuales mexicanos, entre quienes puede mencionarse al propio Lombardo Toledano, Samuel Ramos, Oswaldo Robles, García Máynez, Leopoldo Zea, y el mismo Larroyo.
- 6 En Alemania Larroyo asistió a las disertaciones de Rickert, Husserl, Liebert y Messer, entre otros. Profundizó así sus conocimientos iniciales sobre diferentes corrientes filosóficas: la fenomenología de Husserl, el realismo crítico, el idealismo crítico de Cohen, Natorp y Cassirer (de la escuela de Marburgo) y el neokantismo axiológico de Windelband y Rickert (de la escuela de Baden). En general, puede decirse que las diferentes escuelas neokantianas buscaban dar a la filosofía el carácter de una disciplina científica que permitiera reflexionar lógica, sistemática y metódicamente acerca de los valores, la cultura, la historia y el desarrollo de las ideas.
- 7 De acuerdo con dicho Reglamento, para obtener el grado de maestro en ciencias de la educación era necesario poseer, al menos, una maestría en otra especialidad, científica o humanística, que se deseara enseñar, ya que la maestría en ciencias de la educación tenía un enfoque dirigido a la docencia para los niveles secundaria, bachillerato y superior. Véase Ana María del Pilar Martínez Hernández. "La enseñanza de la Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Antecedentes", en *Paedagogium. Revista mexicana de educación y desarrollo*. Septiembre-Octubre 2001, año 2, núm. 7, pp. 29-33.
- 8 UNAM. FFyL. Archivo. Expediente de Francisco Larroyo.
- 9 La explicación de los fines de este Instituto la da el propio Larroyo en su obra *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa, 1947. 585 p. El autor describe asimismo las secciones que conformaban esta dependencia: "...Pedagogía experimental, Psicología, Orientación profesional, Antropometría y Fisiología, Higiene Mental, Sociología pedagógica y Estadística entre otras...". *Op cit* p. 468. Resulta sumamente interesante la coincidencia de éstas con algunas de las materias que se impartieron dentro del plan de estudios de maestría en pedagogía del año de 1955, en cuya elaboración participó de manera directa nuestro personaje.
- 10 La influencia de Francisco Larroyo sobre el proyecto educativo de Gual Vidal parece evidente al tomar éste último como proyecto institucional el de la escuela unificada.
- 11 UNAM. FFyL. Archivo. Expediente de Francisco Larroyo.
- 12 Francisco Larroyo. *Vida y profesión del pedagogo*. México, UNAM, 1958. p. 98. El subrayado es mío.

cultura y diversidad

EL MUSEO

un lugar de encuentro para personas
con necesidades de educación especial

Glenda Cabrera Aquino

Licenciada en Pedagogía y Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
ketra@terra.com.mx

Ma. Teresa Neaves Lezama

Asesora educativa del Museo Nacional de Antropología e Historia
verdandi@terra.com.mx

*"LAS POSIBILIDADES DE LA REALIDAD ESTÁN SIENDO
PERMANENTEMENTE AVALADAS O PROHIBIDAS, ESTABLECIDAS DE
ANTEMANO PARA CADA PARTE DE LA POBLACIÓN"*

Verónica Volkow

Comenzar este trabajo con un epígrafe sirve como pretexto para analizar las causas que generan las diferencias sociales, se nos habla de la existencia de una realidad, la cual por otra parte, está determinada, y el concepto de verdad implícito, parcializado y subjetivado, en este sentido estar en el mismo espacio social no significa estar en la misma realidad, ni mucho menos reconocerse en los otros como iguales.

Esta realidad de la que se habla, condicionada por factores de diversa índole, muchos de ellos discriminatorios, es a la que se enfrenta el individuo con necesidades de educación especial.

¿Cómo abrir espacios educativos y de integración ante una situación tan devastadora y excluyente de las minorías?

En este sentido se puede decir, que a través de la historia ha existido una preocupación por atender a este tipo de población desde la sociedad, la familia y las instituciones; por otra parte los espacios culturales también han contribuido a desarrollar sus capacidades y potencialidades con la idea de hacerlos partícipes de su entorno social y son precisamente estos los que han representado una posibilidad de acceso a la educación y al patrimonio cultural.

El Museo Nacional de Antropología es uno de esos lugares y para comprender la dimensión del trabajo que sobre educación especial se realiza en él, se hace necesario

ubicarlo como parte importante del proceso educativo, desde una perspectiva informal y no formal.¹

Esto quiere decir que el museo, si bien debiera concebir a la educación como un fenómeno social, y como una estructura dinámica, incluyente y fundamental para la formación de una conciencia social e histórica del individuo, en la praxis no se materializa, ya que en esta institución además de legitimarse valores, se transmiten discursos oficialistas que producen un conocimiento parcializado de la realidad, es decir, están vinculados con la historia de bronce. Aunque esta limitación del espacio museístico es evidente, en momentos logra escaparse de este determinismo, gracias a las acciones cotidianas que ejercen los individuos en su quehacer. El Museo un lugar de muerte, violencia y destrucción se transforma así en una máquina de comunicación por se (Eco; 1992), con múltiples posibilidades de transformación y de articulación.

Concebir al museo así, como una estructura de comunicación llena de significados y significantes implica entenderlo como un lugar de símbolos, donde se construyen procesos, y donde su sentido estará encaminado a establecer relaciones, no de subordinación ni de segregación, sino de participación y apropiación del discurso.

El museo aspira a generar y desarrollar procesos que le den la posibilidad de convertirse en un lugar de interrelación entre los diversos actores sociales que lo determinan y deconstruyen cotidianamente.

"Si el museo adquiere veracidad es porque opera como un espejo-reflejo de las nociones de identidad previamente legitimadas por los cánones discursivos." (Morales; 1996).

Un museo que recupera las experiencias, aún cuando se encuentre inmerso en un entramado ideológico, se convierte en un espacio conceptual abierto a una experiencia de comunicación significativa.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el Museo de Antropología debe incorporar estos planteamientos a su propuesta museopedagógica, si bien, no se ubica como un espacio extensivo de la escuela, ejerce diariamente funciones educativas que lo sitúan como un lugar de encuentro para la comunicación de los grupos diversos. Las estrategias implementadas por el museo para dar atención a estos grupos especiales se remontan a la década de los sesentas, iniciando con la atención de invidentes y débiles visuales, dentro del Programa Social de Invierno de la Escuela Nacional para Ciegos, posteriormente, a principios de los años setentas se dan visitas periódicas a personas con discapacidades neuromotoras y para 1973 se concibe un programa propio del Museo Nacional de Antropología para la atención de Invidentes. Estos programas se convirtieron en un *continuum* pedagógico hasta 1982 cuando se incorporan además, a deficientes mentales, hipoacúsicos, neuromotores, síndrome de Down, autistas, niños con capacidades sobresalientes y niños de la calle, entre otros. Otra experiencia importante de acotar en 1996 y que se realiza hasta la fecha, es la modalidad pedagógica de capacitación de estudiantes de la Escuela Superior de Neurolinguística, quienes después de conocer algunas salas del museo y las estrategias didácticas correspondientes, realizan un programa de atención especializado para estas personas.

La idea del Museo desde esos primeros años de práctica con estos grupos fue y sigue siendo la de abrir un espacio educativo informal y no formal para la población especial con discapacidades o no, donde el contacto con la cultura contribuya a la formación integral del individuo.

La sociedad tradicionalmente ha marginado a este tipo de población y no sólo la sociedad, la familia, la escuela e incluso las instituciones culturales, sin embargo, no se trata de obstaculizar las potencialidades de estos individuos ni de considerarlos como seres inferiores con pocas o nulas posibilidades de incorporarse al sistema educativo y productivo del país. Pero ¿Por qué existe tal limitación para incorporar a la población marginada a la sociedad y que disfrute de los beneficios ya establecidos en la política educativa y cultural?

Esta cuestión social gira en torno a intereses diversos como son los económicos y políticos, que tienen un concepto predeterminado de lo que se quiere que sea el hombre desde una perspectiva globalizadora y por ende de productividad. Es evidente que una sociedad que día con día zanja las posibilidades de desarrollo del individuo se preocupe menos por los 10 millones de personas que existen con necesidades especiales en este país.²

Esta es una realidad cotidiana, que se refleja en la actitud de las instituciones educativas las cuales tienen miedo de integrar a estas personas y recelan del

aprovechamiento que la diversidad proporciona como una experiencia pedagógica. La educación vista así, se convierte en reproductora de desigualdades sociales.

Sin embargo, los paradigmas que sustentan a la educación especial no deben centrarse en la idea de ausencia de capacidades, como lo plantea el Modelo Asistencial, que ve al individuo como minusválido, como un ser que necesita de apoyo todo el tiempo; o el Modelo Médico Terapéutico, que considera al sujeto como atípico, es decir, como un enfermo que necesita terapia para llegar a la normalidad, (SEP; 1994). Más bien los principios que deben de servir a este tipo de educación son aquellos que conciben al individuo como parte de la sociedad, donde éste desarrolla sus potencialidades al establecer una relación dinámica con otros individuos.

En este contexto el Museo se circunscribe hacia una propuesta educativa, que dentro de su relación con la educación informal y no formal posibilite una experiencia innovadora y significativa para esta población marginada.

Así los Servicios Educativos que ofrece el Museo tendrán un vínculo de comunicación y educación a través de su propio discurso procurando establecer una relación de diálogo con los objetos y procurando que la población especial asimile el contenido básico del museo mediante diversas técnicas y experiencias lúdicas.

El juego, las actividades plásticas, el teatro y la visita guiada interactiva irán encaminadas a integrarlos al medio social considerando la historia, la arqueología y etnografía del país, de tal forma que lleguen a valorar nuestro patrimonio cultural, el cual por supuesto, va más allá de las colecciones y edificios históricos.

De acuerdo con la experiencia con este tipo de población, las actividades creativas implementadas, han contribuido al mejor desarrollo biopsicosocial del individuo, aportándole seguridad y confianza para poderse enfrentar a un medio ambiente agresivo y diferente al que habitualmente se desenvuelve.

Toda esta labor educativa especial requiere necesariamente para cumplir su objetivo integrar las áreas del cuerpo, la mente y el mundo externo, (Bleger; 1987), así como de una mayor atención al área afectiva por parte del personal que desarrolla este proyecto dentro de la institución museística.

Dicho lo anterior, el museo se convierte en un medio cultural y de comunicación, en un espacio donde las personas con necesidades de educación especial trabajan en su interior desde sus experiencias de vida, desde su capital cultural, de tal forma, que dinamizan a la institución recreándola y dándole por supuesto otra lectura, lectura de personas con sensibilidad y capacidades propias de pensamiento. La función educativa museística muestra la herencia cultural en todas sus manifestaciones e influye ahí donde se vive cotidianamente proporcionándoles a las personas otro significado de museo e incidiendo así en la estructura social.

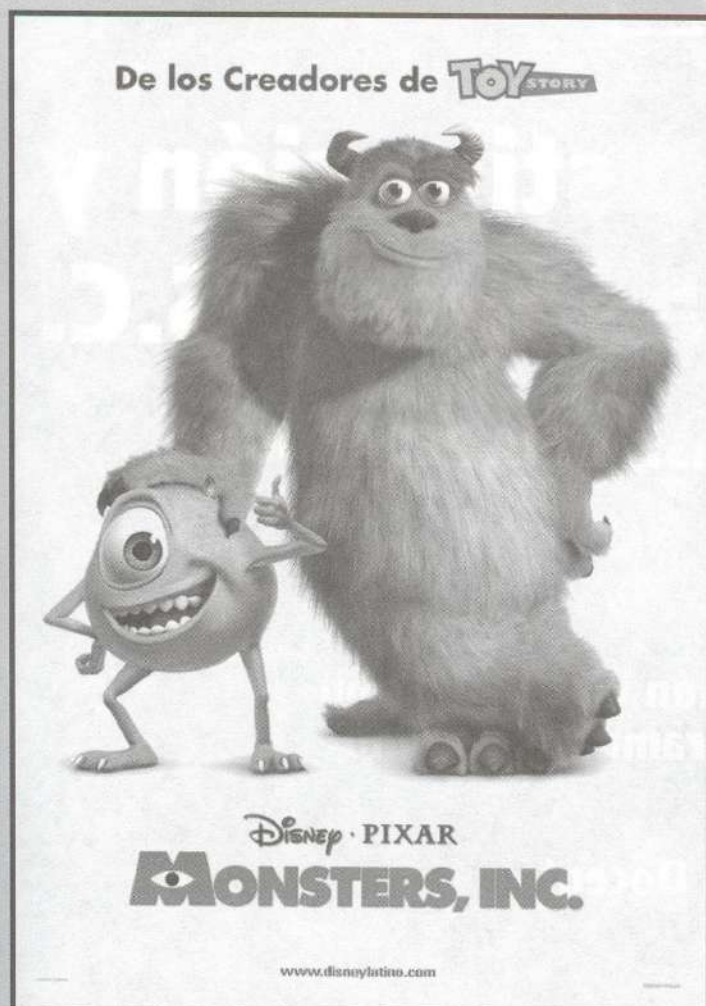
Para concluir, cabe mencionar un aspecto sumamente valioso, que es el rescate de las múltiples experiencias a las que como educadores nos hemos enfrentado y a partir de las cuales se han tenido que reestructurar los programas educativos para personas con necesidades especiales o no. Así el rescate de dichas experiencias forma parte fundamental de la planeación educativa que se realiza en el museo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 EDUCACIÓN FORMAL.** La educación formal se relaciona con el método y el ordenamiento secuencial de contenido, está sistematizada cronológicamente y es el fundamento de la pedagogía tradicional, su objetivo va encaminado a regular el comportamiento a partir del establecimiento de determinadas normas. La práctica educativa de la educación formal se ejerce en una institución que socialmente ha sido designada para ello: la escuela, en esta se concreta el proyecto pedagógico de la clase social dominante, de una formación económico social específica. (Salomón; 1987)
- EDUCACIÓN INFORMAL.** Entendemos a la educación informal como un concepto todavía en construcción, donde su importancia reside en entenderla como un modelo analítico de la educación y como consecuencia de procesos educativos, es decir, de transformaciones significativas. La educación informal dura toda la vida y posibilita que las personas acumulen conocimientos, a través de su experiencia cotidiana y su relación con el medio ambiente. Si bien se considera una educación no sistematizada cumple funciones complementarias y de refuerzo. Sabemos que en la sociedad los distintos procesos educativos se hallan formal y no formalmente organizados. Sin embargo, el análisis de los procesos informales posibilita la comunicación y puede hacer más transparente el análisis del hecho educativo en espacios culturales. Así, es evidente que la oferta cultural que proporciona la sociedad a los individuos se convierta en espacios de aprendizaje informal. En el caso de los museos, las personas que lo visitan aprenden de una manera espontánea y no son evaluados sus conocimientos por los medios colegiados sino que su participación es voluntaria, lo que coincide con los planteamientos de la educación informal, además se establecen redes de conocimiento, las cuales producen menos ansiedad en la adquisición de aprendizajes.
- EDUCACIÓN NO FORMAL.** Se considera toda actividad educativa que se logra mediante enfoques extraescolares, fuera de los espacios establecidos por el sistema escolar, se da a través de las actividades cotidianas de los grupos de ayuda, los medios de comunicación, los museos, las casas de la cultura y los centros comunitarios; no es casual y resulta complementaria de la educación formal. Así mismo, es un producto social en interacción pues permite el diálogo a través de la libertad y la confrontación con las experiencias del otro, tiene una función socializante. Una de las funciones más importantes que tiene es la de apoyo a los grupos marginados por el sistema social, su interés primordial es prepararlos para que participen en las decisiones comunitarias que les competen.
- De los 97 millones de personas que habitan en México, el 10 % tiene necesidades de educación especial y sólo es atendido el 1% de la población.

OBRAS CONSULTADAS

- MORALES MORENO, Luis Gerardo. "¿Qué es un museo?". En: Cuicuilco. México, ENAH, Vol. 3, No. 7, mayo-agosto. pp. 59-104.
- SALAMON, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social". Perfiles Educativos, No. 8, México, CISE/UNAM.
- SEP/DEE. (1994). Cuadernos de Integración Educativa 1-5. México, SEP.
- BAUTISTA, Rafael. Necesidades Educativas Especiales; 2ª. Málaga, Aljibe. 411 pp.
- ECO, Umberto. "El museo una máquina comunicativa que puede ir de la didáctica a la utopía". En: Il Fortere Locale. Roma.
- GUZMÁN, José Teodilo. Alternativas para la educación en México, 2ª. Ed. México, Gernika, 310 pp.
- INAH/ENCRyM. Tercer Curso Interamericano de Capacitación Museográfica. México, INAH. 292 pp.
- LOPEZ CAMPOS, Alicia. Mitos y realidades de la integración educativa de las personas con necesidades de educación especial y/o discapacidades a la escuela regular. Tesis Maestría en Pedagogía, México, UNAM.



Kruvskaya Lenin
kruvskaya@demasiado.com

Para el cierre del año 2001 la cartelera cinematográfica exhibió varias cintas infantiles mismas que tuvieron una buena acogida tanto por los chicos como por los grandes. Aunque no soy una aficionada al cine infantil, esta vez recibí muy buenos comentarios de esta película, además de verme persuadida por la inquietud de mi pequeña hija.

La historia de la película se centra en un lugar en el cual habitan los monstruos de los armarios que salen por las noches a asustar a niñas y niños. En este lugar existe una gran empresa que se dedica a provocar sustos para capturar los gritos de los pequeños y de esa forma obtener energía para su país. Sully (el campeón de sustos de la empresa Monsters Inc.) y Mike son dos monstruos que llevan una amistad muy estrecha y trabajan para la empresa de sustos; ambos se ven envueltos en una aventura inimagi-

nable, ya que por un descuido una niña llega a su mundo. Cabe decir que en este país está prohibida la entrada de los humanos, pues consideran que son sus enemigos y que les pueden causar daños irreversibles.

El hecho es que Sully en su angustia por deshacerse de la *enemiga*, va descubriendo que los patrones de la empresa les han creado ideas distorsionadas de la verdadera identidad de la humanidad y lo único a que aspiran es a seguir siendo la empresa líder en la creación de sustos. Durante el desarrollo de la trama es posible ir identificando las más variadas personalidades: al amigo simpático y solidario, al envidioso sin escrúpulos, a la enamorada, a la vieja enojona e impaciente, al manipulado y manipulador, etcétera.

Sin proponérselo Sully inicia un proceso de relación afectiva con la pequeña Boo (nombre que él mismo le da) lo cual es muy peligroso para la corporación de monstruos pues si los humanos dejan de tenerles miedo ya no habrá forma de obtener gritos.

Desde el principio hasta el final la película capta nuestra atención y es muy curioso observar cómo se invierten los papeles, pues lo tradicional es que niñas y niños se aterren con la simple idea de ver un monstruo y en este caso ver a los monstruos paradójicamente "asustados" tan sólo por tener a la vista un calcetín de un pequeño habla de su vulnerabilidad.

Considero que el asunto de la vulnerabilidad humana es el que más asusta a otros seres, ya que se plantea como una aberración el simple hecho de sentir compasión por alguien, o bien sentirse atraído por las travesuras de una pequeña "indefensa", en conclusión creo que es el aspecto emocional lo que mueve al ser humano a actuar ya sea a favor o en detrimento de su bienestar.

Por ello creo que en las películas, en los cuentos, etcétera; los personajes nacidos de la imaginación como: extraterrestres, monstruos y en general criaturas no humanas son creadas sin emociones y sin sentimientos, pero a final de cuentas terminan relacionándose con la humanidad encontrando o su felicidad total o bien su *perdición*.

Para nuestra congratulación, la película Monsters Inc. lleva a buenos términos el final, sobre todo dejando en chicos y grandes muy buen sabor de boca, es muy divertida y de paso a niñas y niños les despierta la conciencia de la solidaridad, de la lealtad, de la importancia de conservar a un buen amigo/a; y a los adultos nos deja claro que ya no podemos asustar a nuestras hijas e hijos con el "Coco". Por otro lado, el uso impecable de las nuevas tecnologías nos proporciona una riqueza visual muy disfrutable. El doblaje al castellano es muy simpático, los personajes centrales corrieron a cargo de Víctor Trujillo (Sully) y Andrés Bustamante (Mike) dos comediantes que dan vida a los monstruos a través de su voz, lo cual imprime una dinámica indiscutible a la película. Muy buena. 

* MONSTERS INC. E.U.A. (2001) Dir. Peter Docter, David Silverman.



PRIMER ENCUENTRO NACIONAL DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VILLAHERMOSA, TABASCO 23, 24, 25 DE MAYO 2002

Revista Paedagogium
Colegio de Pedagogos de México, A.C.
Universidad Mundo Maya

CONVOCAN

A todos los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación a participar en el

PRIMER ENCUENTRO NACIONAL DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"Retos y prospectiva del profesional de la educación"

El cual se realizará los días 23, 24, 25 de Mayo de 2002 en la Universidad Mundo Maya de Villahermosa, Tabasco.

TEMÁTICA DE ANÁLISIS

- Perfil profesional y campo del pedagogo.
- Problemas actuales de la Educación y la Pedagogía.
- Desarrollo y prospectiva de la disciplina.
- Experiencias de investigación y prácticas profesionales.
- Nuevas prácticas de la Pedagogía.

ACTIVIDADES PREVISTAS

- Conferencias magistrales, mesas redondas, talleres, ponencias y actividades recreativas y culturales.

BASES PARA PARTICIPAR

- Ser estudiante de Pedagogía o Ciencias de la Educación.
- El 19 de abril es la fecha límite para la recepción de los trabajos, que deberán contar con un máximo de 12 cuartillas y un mínimo de 5.

- Las ponencias podrán ser presentadas individualmente o en equipo (máximo tres integrantes).
- Deberán ser enviados vía electrónica a la siguiente dirección: **eventos@cuju.edu.mx** o entregados en las instalaciones de la **Revista Paedagogium**, en disquette de 3.5 acompañados de un ejemplar impreso, especificando el tipo de equipo de apoyo que utilizará en su presentación.
- Los trabajos deberán ser presentados en programa word, letra arial de 12 puntos, interlineado de 1.5. Deberán incluir portada con los siguientes datos: nombre(s), dirección, teléfono, correo electrónico e institución a la que pertenece.

COMITÉ ORGANIZADOR INFORMES:

REVISTA PAEDAGOGIUM.

Av. Chapultepec #133, 4to. piso, Col. Juárez, C.P. 06600.

Teléfonos: (01-55) 55-91-09-09, 55-91-09-10.

Correo electrónico: **eventos@cuju.edu.mx**.

ciap@ciap.com.mx

UNIVERSIDAD MUNDO MAYA. KM 4 1/2 Carretera

Villahermosa-Buenavista, Col. Miguel Hidalgo.

Teléfono: (01-99) 33-50-30-38

COLEGIO DE PEDAGOGOS DE MÉXICO, A.C. UNAM,
Facultad de Filosofía y Letras, Sección de seminarios de
posgrado, Seminario de Pedagogía Universitaria.

Teléfono: (01-55) 56-22-18-21

Cooperación: \$150.00 m/n
Cupo Limitado



COLEGIO DE PEDAGOGOS DE MÉXICO