



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Cuestiones Quodlibetales

La crisis de la pedagogía

Enseñar y aprender en el siglo XXI

***El triángulo cautivo
enseñanza, asesoría y tutoría***

Oblectatio

***Fundación Mexicana
de Pedagogía, A.C.***



www.ciap.com.mx

email: 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 Rubi 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:
 04-2001-053111335300-102
 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. Xocoyahuco,
 C.P. 54080, Tlalneptanla, 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 dirijase 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
Mayo-Junio 2002

2 Editorial



3 Buzón del lector



Nuestros colaboradores

Cuestiones quodlibetales

- 4 La crisis de la Pedagogía.**
Enrique Moreno y de los Arcos

Desván pedagógico

- 9 La teoría social de Alfred Schutz como esquema
 subjetivo de referencia para la comprensión del
 fenómeno educativo. Parte 2.**
Libertad Menéndez Menéndez

Paideia

- 15 Notas sobre metodología del diseño curricular.**
Benito Guillén Niemeyer

Crece

- 18 Necesidad de evaluar e incrementar la capacidad profe-
 sional en el ámbito educativo o crítica a la "papirocracia".**
Teresita Durán Ramos

Enseñar y aprender en el siglo XXI

- 20 El triángulo cautivo: enseñanza, asesoría y tutoría.**
David René Thierry García

Diversitas

- 24 La administración y gestión educativa.**
Modesta Jiménez Orozco

- 29 Pedagogía de la diferencia.**
Azucena Romo

Oblectatio

- 33 Fundación Mexicana de Pedagogía, A.C.**

- 34 Y-Reflexiones**
Gerardo Geene

- 35 Naked Paper.**
Renato Guillén Durán

DIFUSIÓN CULTURAL

- 35 Presentación del CD ROM IRESIE 2001.**

DIFUSIÓN CULTURAL

- 37 Programa tentativo del Primer Encuentro Nacional de
 Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación.**

- 40 Humor.**



Editorial

P*aedagogium* se prepara para iniciar una nueva era, el antecedente es la creación de una institución que se vislumbra como un puntal para nuestra disciplina y el quehacer educativo, por ello como una alternativa para generar sinergia el **Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica (CIAP)** ha cedido incondicionalmente los derechos de esta revista a la **Fundación Mexicana de Pedagogía**; en el interior de la revista se presenta la naturaleza y fines de esta nueva Asociación Civil que estamos seguros contribuirá de manera importante a la promoción y estímulo de la Pedagogía y que próximamente asumirá la responsabilidad de editar este órgano de difusión.

Los días 23, 24 y 25 de mayo en Villahermosa, Tabasco en el campus de la Universidad Mundo Maya se llevará a cabo el Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación, que ha promovido la revista ***Paedagogium***, con la única finalidad de estimular a que los estudiantes de las distintas instituciones de educación superior que imparten estos estudios, se confronten, propongan y busquen las alternativas para una mejor formación profesional, aborden el análisis del campo laboral y los espacios en que éste puede desarrollarse, valoren las actividades profesionales emergentes en que es necesario prepararse para enfrentarlas satisfactoriamente y, lo más importante, establezcan los contactos necesarios para sentar las bases que propicien el desarrollo y consolidación de nuestra disciplina.

En efecto, este es el propósito más importante y por el cual nuestra revista se comprometió en compañía de los jóvenes en la organización y promoción del Encuentro, nuestra convicción es que son los futuros profesionales de la Pedagogía y Ciencias de la Educación, quienes deben, desde ahora, asumir la responsabilidad de que nuestra disciplina crezca en la explicación del hecho educativo y además de que participe efectivamente en el mejoramiento de la calidad educativa que tanto necesita nuestro país.

El pasado mes de marzo, en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, se realizó la Asamblea de las Naciones Unidas para el Financiamiento del Desarrollo, en ese foro de manera reiterada se establece que no hay desarrollo posible sin la decidida acción educativa, los recursos por ello deben fluir hacia el sector educativo, serán los jóvenes que se encuentren en Villahermosa quienes deben contribuir y discutir cómo dar un uso adecuado a los recursos que la comunidad mundial destine a suprimir la injusticia y la pobreza que azota a nuestras naciones.

Agradecemos a aquellos que brindaron su apoyo para la realización del Encuentro, todo el esfuerzo habrá valido la pena si el encuentro es exitoso, divertido y, sobre todo, provechoso y productivo en lo individual y lo disciplinario. Esperamos saludarnos en Villahermosa.

En este número de la revista nuevamente encontramos una gran diversidad de temas, a cual más de interesante, estamos seguros que ellos iniciarán el debate, ojalá así sea; recordamos que un gran número de los artículos que publicamos en ***Paedagogium*** tienen tras de ellos un trabajo intenso de investigación y estudio de sus autores, pero por razones de espacio aquí se presentan síntesis de esos trabajos, por ello siempre incluimos la dirección electrónica de los autores a fin de poder establecer contacto directo con ellos para profundizar y discutir sus ideas, además siempre está el foro de ***Paedagogium*** para recibir sus comentarios y críticas.

El siguiente número de nuestra revista será temático y el contenido abordará el problema de la formación de los pedagogos, sin duda será interesante encontrar lo que tienen que decir quienes sostienen distintas posiciones al respecto.

Finalmente, si usted no tiene la totalidad de los números de nuestra revista, no se preocupe, tenemos otra buena noticia, ***Paedagogium*** está preparando un tiraje limitado y de colección, que incluirá los doce primeros números de nuestra revista empastados; desde ahora puede hacer su pedido. 



BUZÓN DEL LECTOR

Una felicitación por la revista, ya que en nuestro país existen pocas publicaciones sobre educación y todos aquellos interesados en el tema debemos buscar y rebuscar una y otra vez en los puestos de revistas, bibliotecas y otros medios para obtener información y estar al día en este rubro. Soy Lic. en Pedagogía y actualmente estoy estudiando una Maestría en Necesidades Educativas Especiales en la ciudad de Xalapa, Ver., y me gustaría saber si es posible colaborar con la revista.

Reitero mi felicitación y gracias por las atenciones.

Karina Zurutuza Ladrón de Guevara
Licenciada en Pedagogía

¡Hola! Me llamo Marianna Falcón y soy Lic. en Pedagogía por la Universidad Panamericana. De hecho, fue ahí en donde tuve contacto por primera vez con su interesante revista. Sé que la Pedagogía tiene muchas aplicaciones y tenemos cada vez más oportunidades de cambiar y mejorar el mundo. A mí siempre me ha interesado hacerlo escribiendo, mandando mensajes llenos de esperanza, que inciten a reflexionar, sobretodo a jóvenes. Además tengo una especialidad en Tanatología, y aprendí que comprendiendo la muerte uno aprende a VIVIR. Me llaman mucho la atención los temas como: sentido de la vida frente a la temporalidad, educación para la libertad y la felicidad, tiempo libre enriquecedor, juventud en busca de sentido, etc. Me interesa mucho poder publicar artículos con ustedes.

Marianna Falcón
Licenciada en Pedagogía

Hola mi nombre es Rafael Trejo Sampieri, soy estudiante del décimo semestre de la facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana. Envío la reseña del número 2 de la revista *paedagogium* publicada en la página educativa **Sin Recreo** (en su número 64), del **Diario de Xalapa**, publicada el día domingo 4 de marzo de 2001.

Así como en la revista **Universidad de nuestro siglo**, de la **Universidad Pedagógica Veracruzana**, en su número doble 3-4. Soy colaborador de estos dos importantes me-

dios de comunicación. Los felicito pues existen pocas revistas que se encargan de difundir aspectos educativos, nuevas investigaciones que se realizan sobre educación; en fin todo lo que se refiere a nuestro campo profesional.

Rafael Trejo Sampieri
Estudiante de la Facultad de Pedagogía
Universidad Veracruzana

Estimados editores de la revista **Paedagogium** el pasado 29 de noviembre conocí su revista en el II Encuentro Internacional de Pedagogía UV-USAC. Me pareció muy interesante y me gustó muchísimo. Sin otro asunto en particular les envío un gran saludo desde Xalapa, Veracruz.

Maricela Báez Ocampo
Estudiante del quinto semestre de la licenciatura en
pedagogía en la Universidad Veracruzana

Antes que nada reciban un cordial y sincero saludo, el motivo por el cual les escribo, es porque he tenido el gusto de revisar un ejemplar de su revista, y me super encantó, aparte de que me pareció muy muy interesante, y de gran ayuda, pues me encuentro estudiando el 7mo. semestre de pedagogía, en la Universidad Pedagógica Nacional, y quiero decir que la pedagogía me apasiona, estoy muy feliz de haber elegido esta carrera. (...)

Ale R.
Estudiante del séptimo semestre de la licenciatura en
pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional

Hola, que tal la revista está padrísima y muy bien en sus temas, felicidades.

Miriam Paola Rodríguez Morales

Agradecemos sus comentarios hechos a **PAEDAGOGIUM**.

CUESTIONES
quodlibetales

la crisis de la pedagogía

Enrique Moreno y de los Arcos

Doctor en Pedagogía, Investigador Nacional y Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
emorenoa@yahoo.com

IN MEMORIAM
Domingo Tirado Benedí

UN PROBLEMA NO DEJA DE SER FILOSÓFICO MIENTRAS SEA ABORDADO ÚNICAMENTE DE UNA MANERA ESPECULATIVA Y, COMO YA SE HA VISTO, SE CONVIERTE EN CIENTÍFICO EN CUANTO SE CONSIGUE DELIMITARLO DE UNA MANERA LO SUFICIENTEMENTE PRECISA COMO PARA QUE LOS MÉTODOS DE VERIFICACIÓN, EXPERIMENTALES, ESTADÍSTICOS O ALGORÍTMICOS PERMITAN LLEGAR A UN ACUERDO ENTRE LOS ESPÍRITUS RESPECTO A SU SOLUCIÓN POR CONVERGENCIA, NO DE OPINIONES NI DE CREENCIAS, SINO DE INVESTIGACIONES TÉCNICAS ESPECÍFICAS PRECISADAS. JEAN PIAGET. LA SITUACIÓN DE LAS CIENCIAS DEL HOMBRE DENTRO DEL SISTEMA DE LAS CIENCIAS.

Es opinión inconcusa que la educación nacional se encuentra en crisis, aunque no resulte ya tan inconcuso el acuerdo en torno a cuáles son las causas –múltiples y complejas– de tal situación.

Estas líneas van encaminadas a analizar únicamente un aspecto de tal crisis. Parto del supuesto de que, independientemente de los fenómenos de la dependencia, la sujeción a las normas del Fondo Monetario Internacional o la crítica situación de la deuda exterior, nuestro país –con nosotros como profesionistas– sigue empeñado en enseñar a leer y a escribir a los mexicanos. Esto es, en educarlos en el más amplio sentido de la expresión.

Tal situación, expresada en forma breve, obliga a la aclaración y la ejemplificación. La crisis, cualesquiera que sean sus causas, no ha modificado los propósitos básicos del sistema educativo nacional: pretendemos la alfabetización, elevar el nivel cultural de los ciudadanos, la formación de profesionistas capaces (médicos, ingenieros, artistas, técnicos) e incluso la creación de una comunidad científica que nos permita avanzar en la búsqueda de una mayor independencia en todos los órdenes.

No escapa a ningún espíritu medianamente observador que para alcanzar tan nobles fines tenemos que vencer formidables obstáculos, pero es harto difícil encontrar quiénes, de modo plenamente conscientes, propongan metas distintas. Nos preocupamos, entonces, porque pretendemos un mundo ordenado. Solo así se puede presentar la crisis. La *κρίσις* es mal del *κοσμος*, no del *χαος*.

Debemos tener la confianza de que efectivamente estamos viviendo una crisis, en el sentido griego de decisión. Por crisis entendemos un periodo transitorio que permite tener cierta confianza en la recuperación. De lo contrario, estaríamos en una franca agonía.

Uno de los factores que, a mi juicio, es causa y efecto de tal crisis es la carencia de especialistas en cuestiones educativas.

Por causas muy diversas –no imposibles de historiar, aunque no es ése nuestro propósito actual– los auténticos

pedagogos constituyen, al parecer, una especie en extinción. Y cuando una especie abandona espacios, los deja a otras especies.

Considero –repito– que parte de las causas de nuestra actual crisis educativa se encuentra precisamente en la escasez de especialistas verdaderamente sólidos en cuestiones educativas.

Veamos a continuación, con un par de ilustraciones, algunos de los aspectos que constituyen el problema. Nuestros pedagogos –de oficio o entronizados oficialmente– suelen incurrir en por lo menos cuatro errores de consecuencias nefandas: la facundia irrestricta, la preterición histórica, la confusión teórica y la incuria metodológica, que a continuación expondremos.

La facundia irrestricta

Quien se ocupe seriamente de los problemas educativos tropezará sin duda con títulos como los siguientes: *Supremo simplificador del cálculo, necesario a niños y adultos, que en él, aunque sean sabios, tienen que aprender algo nuevo. Escrito conforme al método higiénico geométrico-pictórico-dinámico*, o bien éste: *Cómo el Estado embrutece a los niños. Desaciertos y miserias corrompentes de la educación oficial*.¹

La liberalidad en el uso del lenguaje parece ser ya característica de los pedagogos teóricos y prácticos. No repetiré lo que aquí mismo anteriormente he dicho.² Me ocuparé, en cambio, de otros problemas en el uso del lenguaje que, a mi juicio, oscurecen el panorama de la pedagogía, a partir de un escrito en torno al plan de estudios de pedagogía, publicado hace algunos años.³

El primer problema lo constituye *el lenguaje indirecto*. Las cosas ya no *son*, sino que se relacionan. Un ejemplo lo aclarará:

EN EL CONTEXTO DEL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS DISTINGUIAMOS CON FINES ANALÍTICOS TRES TIPOS DE CONTENIDOS: LOS QUE AGLUTINAN REQUERIMIENTOS DE ORDEN TEÓRICO Y CONCEPTUAL, LOS RELATIVOS A LA REFLEXIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO Y LOS ORIENTADOS A LA APLICACIÓN CONCRETA. PARA EL ESTABLECIMIENTO DE DICHA TIPOLOGÍA, SE TOMA EL CARÁCTER DE LOS CONTENIDOS SUGERIDOS POR EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE...

ASIMISMO, EL EJERCICIO DEL PLAN DE ESTUDIOS NO SE DA EXENTO DE OBSTÁCULOS Y PROBLEMAS DERIVADOS (P.E. TITULACIÓN, DESERCIÓN, REPROBACIÓN, ETC.) QUE MANIFIESTAN LAS DEFICIENCIAS RELATIVAS A LA POCA O NULA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN.⁴

Como puede observarse, los planes de estudio no establecen o determinan los contenidos, sino que los “sugieren”. Los contenidos “aglutinan requerimientos”, se relacionan con la reflexión metodológica o se orientan a la aplicación concreta. No hay, pues, contenidos teóricos y conceptuales, metodológicos y técnicos o de aplicación concreta.

Esta forma huidiza de emplear el lenguaje equivale a llamar invidentes a los ciegos.

Otro problema lo constituye el uso de “camaleones”.⁵ En el escrito a que hacemos referencia se llama indistinta-

mente a un amplio grupo de corrientes de pensamiento: “perspectiva positivista”, “escuela positivista”, “positivismo reduccionista”, “cientificismo positivista” o “paradigma positivista”.⁶

Empieza a verse en lo anterior un tercer problema que dificulta notoriamente la comunicación científica entre los especialistas: el uso de “fijaciones cargadas”.⁷ Si bien “perspectiva”, “escuela” o “paradigma” carecen de una fuerte carga emocional, es evidente que *reduccionismo* sí la tiene y no es aplicado *bona fide*.

En efecto, basta leer un poco nuestro estudio de marras para acumular nociones como las siguientes: “concepciones ahistóricas y apolíticas de la realidad educativa”, “objeto cosificado y descontextualizado como producto de una concepción acrítica y parcializada de la realidad y de una racionalidad empírico-analítica basada en el paradigma cientificista de las ciencias naturales”, “los contenidos, además de fragmentados resultan teorizantes”, “el valor de las teorías radica en su elemento de verdad generalizada y en su grado de formalización, garantizados ambos por el monismo metodológico...”⁸

Las dos siguientes citas podrían, sin duda, formar parte honrosa de una antología de la facundia escrita irrestricta:

DE ESTE MODO, ENCONTRAMOS LA TENDENCIA A CONVERTIR LA INVESTIGACIÓN EN UN PROCESO MECÁNICO, CON “ITINERARIOS” ESTABLECIDOS, CON PASOS PREDETERMINADOS, ASIGNÁNDOLE DE UN MODO U OTRO, UN CARÁCTER MARCADAMENTE TÉCNICO Y BASADO EN CRITERIOS EXCLUSIVAMENTE EMPIRISTA, COMO ES EL ÉNFASIS QUE SE LE IMPRIME A LOS ASPECTOS INSTRUMENTALES DE LA TÉCNICA BIBLIOGRÁFICA O DOCUMENTAL, AL EMPLEO DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS, A LAS TÉCNICAS ESTADÍSTICAS, A LOS CRITERIOS EXPERIMENTALES, A LOS DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN, A LOS PRE-ELABORADOS, A LO “YA HECHO” Y A LO “OBSERVABLE”, TODO LO QUE HACE DE LA INVESTIGACIÓN UN PROCESO ASÉPTICO, ACRÍTICO, NEUTRO AL VALOR CARENTE, EN LA MAYORÍA DE LOS CASOS, DE REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN SOBRE LOS PROCESOS METODOLÓGICOS QUE SE PRACTICAN Y QUE TIENEN RELACIÓN CON LOS OBJETOS DE ESTUDIO QUE SE ABORDAN...

BAJO LA APARENTE MODERNIZACIÓN DE LAS TÉCNICAS, SE ENCUBREN LOS PRIMADOS EPISTEMOLÓGICOS AFILIADOS A ESTA POSICIÓN, TALES COMO: LA NEUTRALIDAD, LA UNICIDAD DEL MÉTODO, LA CONDICIÓN EMPÍRICA DE LOS ENUNCIADOS, LA EXPLICACIÓN CAUSAL, LA AHISTORICIDAD DE LO SOCIAL, LA DESVINCULACIÓN ENTRE EL SUJETO-OBJETO, EL REDUCCIONISMO Y LA PARCIALIZACIÓN DE LA REALIDAD, ELUDIENDO LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y EVITANDO EL DESARROLLO DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREADOR EN LOS ALUMNOS.⁹

La riqueza connotativa de los anteriores párrafos –y la abundancia de adjetivos– que, según nos dice Wallace “es vital para la poesía pero mortal para la ciencia”,¹⁰ hace recordar irremediablemente la expresión de Torres y Villarroel, eso, “más que fecundidad es lujuria”.¹¹

La preterición histórica

Una característica, al parecer común, de quienes tienen la posibilidad de intentar algún cambio en algún sector de la educación es la de considerar –al modo de Tlacaélel– que la historia se escribe no sólo *ad libitum*, sino a partir de hoy.

De tal suerte, no parecen sentirse obligados a explicar el origen histórico de las reformas —que generalmente constituyen un retorno— que proponen.

Para ilustrar tal aserto, veamos el caso de la adopción del llamado “método global de análisis estructural” implantado en 1973 para la enseñanza de la lectura.¹² Si dejamos de lado el “análisis estructural”, que, en esencia, consiste en enseñar a los niños la terminología de la lingüística en lugar de la gramática castellana, el “método” global pretende el aprendizaje de la lectura por la presentación de frases, en oposición a las técnicas de palabras normales o el aprendizaje de las letras por medio de onomatopeyas.

La cuestión, en este caso, es determinar los apoyos históricos que tuvo tal decisión. Si revisamos el libro que se entrega al maestro, veremos que únicamente están citados tres autores contemporáneos en relación con el tema: Mialaret, Fischer y Hendrix.

Los argumentos que se esgrimen en pro de esta técnica son del tenor siguiente:

SE DICE QUE LOS MÉTODOS DE MARCHA SINTÉTICA, COMO EL FONÉTICO O EL DELETREO, SON MÁS RÁPIDOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA. HABRÍA QUE PRECISAR QUE LO SON SÓLO CUANDO SE PRETENDE QUE LOS ALUMNOS ADQUIERAN LA CAPACIDAD DE VER LETRAS Y PRONUNCIARLAS* —LA PURA MECÁNICA DEL PROCESO— PERO NO CUANDO SE BUSCA QUE COMPRENDAN LO QUE LEEN. ESTO ES, COMO HEMOS DICHO, LO QUE BUSCAMOS: LA COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS Y, EN ESE SENTIDO, EL MÉTODO GLOBAL ES EL MÁS EFICAZ.

La nota a pie de página cuyo asterisco apareció en el texto, no es menos ejemplificadora:

* LOS MÉTODOS DE MARCHA SINTÉTICA, ADEMÁS, DESVIRTÚAN LA PRONUNCIACIÓN NORMAL DEL LENGUAJE AL PROPONER UN SOLO SONIDO A CADA LETRA. EN EL HABLA UN FONEMA CAMBIA SU PRONUNCIACIÓN DE ACUERDO CON LOS SONIDOS QUE LO RODEAN. POR EJEMPLO, UN PESO SE PRONUNCIA /UM PESO/.¹³

Independientemente de que no se ofrece evidencia alguna, basada en investigaciones, para apoyar las afirmaciones hechas y de que nos encontramos ante un *non sequitur* cuando se arguye que los métodos de marcha sintética “desvirtúan la pronunciación normal del lenguaje al proponer un solo sonido a cada letra” ya que un peso es pronunciado como *um peso*, la realidad es que se nos pide creamos que la cuestión a debate ha empezado apenas.¹⁴

Antes de proseguir con el aspecto histórico vale la pena hacer alguna observación sobre la afirmación precedente. Se atribuye a las técnicas de enseñanza desvirtuar la pronunciación normal del lenguaje cuando proponen *un solo sonido a cada letra*. La esencia del gran invento griego del alfabeto, sin embargo, consiste precisamente en que “cada uno de los signos alfabéticos representa una sola vocal o una sola consonante”.¹⁵ De hecho, se define alfabeto “como un sistema de signos que expresan sonidos individuales del habla... Desde el punto de vista de la estructura interna, la característica principal del alfabeto consiste en la existencia de signos especiales para las consonantes y las vocales”.¹⁶

En este caso, lo que suceda en la realidad no puede convertirse en argumento de carácter deontológico. En educación idiomática, la gran diferencia entre lingüistas y pedagogos consiste en que los primeros admiten y fomentan lo que sucede en el mundo real, mientras que los segundos sólo tienen razón de ser si pretenden mejorarlo.

Retomando a los aspectos históricos, sólo procede demostrarse que el sistema de enseñanza de la lectura y el debate en torno al mismo no son en modo alguno novedosos en nuestro país.

El gran pedagogo veracruzano Carlos A. Carrillo fue quien, hasta donde sabemos, introdujo a México el llamado “método global” o “natural” en 1893.¹⁷

En 1928 la oficial Conferencia Pro-Lengua Nacional recomendó la adopción del mencionado enfoque para la enseñanza de la lectura —básicamente apoyando el libro *Ríe*, de Uruchurtu y Alconedo— lo que provocó la justificada cólera del insigne Gregorio Torres Quintero.¹⁸ Los escritos que sobre el tema publicó Torres Quintero son suficientes para hacer dudar al más acendrado partidario del “método global”. Es la ignorancia de los mismos lo que ha hecho que quienes reintroducen la técnica global no parezcan tener dudas.

La cuestión de la eficacia de las diferentes técnicas se resuelve experimentalmente, pero el hecho es que la histórica polémica sobre la cuestión ha sido absolutamente ignorada.

La confusión teórica

Inspirados al parecer por Manes, los autores del análisis con el que iniciamos nuestro breve comentario en torno a la facundia irrestricta, se sienten obligados a ofrecernos una clasificación del mundo teórico cuyo *fundamentum divisionis* permite ilustrar el título de este apartado.

Su análisis de los programas de las materias escolares de pedagogía es el siguiente:

A RIESGO DE SACRIFICAR ALGUNOS ASPECTOS DE PRECISIÓN, PODEMOS PRESENTAR DOS GRANDES TENDENCIAS DE PENSAMIENTO BAJO LAS CUALES SE TRABAJAN LOS DIFERENTES CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS:

- 1) LA PERSPECTIVA POSITIVISTA
- 2) LA PERSPECTIVA MATERIALISTA DIALÉCTICA

Definidos ya los *taxa*, proceden a ubicar los objetos conceptuales correctamente, sin que pueda acusárseles de dejarnos con dudas acerca de cuál es su pensamiento en torno a ellos. Veremos el primer *taxon*:

- 1) EN LA PERSPECTIVA POSITIVISTA SE INCLUYEN APROXIMACIONES TEÓRICAS RELATIVAS A DIVERSOS CAMPOS DISCIPLINARIOS, TALES COMO: FILOSOFÍA ANALÍTICA, TEORÍA DE LA ADMINISTRACIÓN DEL TRABAJO, FUNCIONALISMO DURKHEIMIANO, ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO, CONDUCTISMO, PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL, COGNOSCITIVISMO Y TEORÍA DE SISTEMAS. EN ESTE CASO, QUE ES EL DOMINANTE, SE EVIDENCIAN CONCEPCIONES AHISTÓRICAS Y APOLÍTICAS DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y POR TANTO DE LA REALIDAD SOCIAL. EN EL INTENTO POR LEGITIMAR LA PEDAGOGÍA Y OTRAS DISCIPLINAS SOCIALES COMO CIENCIAS, EL OBJETO DE ESTUDIO SE CONVIERTE EN UN

OBJETO COSIFICADO Y DESCONTEXUALIZADO COMO PRODUCTO DE UNA CONCEPCIÓN ACRTICA Y PARCIALIZADA DE LA REALIDAD Y DE UNA RACIONALIDAD EMPÍRICO-ANALÍTICA BASADA EN EL PARADIGMA CIENTIFICISTA DE LAS CIENCIAS NATURALES.

LOS CONTENIDOS, ADEMÁS DE FRAGMENTADOS, RESULTAN TEORIZANTES, AL SER INTRODUCIDOS COMO INFORMACIONES TOTALMENTE AJENAS A LA REALIDAD EDUCATIVA CONCRETA Y A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS VIGENTES, QUE EL ESTUDIANTE DEBE POSEER.

HAY UNA AUSENCIA DE CUESTIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO, PROPIA DE TODA TENDENCIA RELACIONADA CON LA ESCUELA POSITIVISTA, QUE PREOCUPADA POR LA VERIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN Y LA EXPERIENCIA, ELUDE LA REFLEXIÓN TEÓRICA QUE DEBIERA CARACTERIZAR A ESTE TIPO DE ASIGNATURAS. EL VALOR DE LAS TEORÍAS RADICA EN SU ELEMENTO DE VERDAD GENERALIZADA Y EN SU GRADO DE FORMALIZACIÓN, GARANTIZADOS AMBOS POR EL MONISMO METODOLÓGICO, IGNORANDO LAS CONDICIONES Y LOS PRINCIPIOS QUE SUSTENTA CUALQUIER PRODUCCIÓN CONCEPTUAL, ESTO ES, EL PROPIO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

La posible depresión que produjera todo lo anterior se desvanece al aparecer David en escena:

2) LA SEGUNDA TENDENCIA, MENOS REPRESENTADA EN LOS PROGRAMAS, INCLUYE UNA DIVERSIDAD DE CORRIENTES INTERPRETATIVAS CUYO ELEMENTO COMÚN SE EXPLICA POR SU POSICIÓN CRÍTICA FRENTE AL POSITIVISMO REDUCCIONISTA: EL MATERIALISMO HISTÓRICO, EL PSICOANÁLISIS, LA TEORÍA CRÍTICA, LA TEORÍA HERMENÉUTICA Y LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA, ENTRE OTRAS. ESTAS ESCUELAS RECONTEXUALIZAN LAS CIENCIAS SOCIALES COMO DISCIPLINAS DE ANÁLISIS CRÍTICO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LOS PROCESOS PSICOSOCIALES, IMPRIMIÉNDOLES UN CARÁCTER DIALÉCTICO, SUBJETIVO-OBJETIVO E HISTÓRICO, EN OPOSICIÓN AL CIENTIFICISMO POSITIVISTA.

LOS HECHOS SOCIALES, Y POR TANTO LA EDUCACIÓN, SON ANALIZADOS EN TÉRMINOS DE UNA TOTALIDAD DIALÉCTICA EN LA QUE INCIDEN ELEMENTOS PSICOLÓGICOS, HISTÓRICOS, POLÍTICOS, ECONÓMICOS Y ANTROPOLÓGICOS, REUBICANDO Y CUESTIONANDO LAS APROXIMACIONES TEÓRICAS, QUE DESDE CADA DISCIPLINA HAN SIDO FORMULADAS PARA EXPLICAR LA REALIDAD EDUCATIVA EN TÉRMINOS DE SUS CONTRADICCIONES Y DE LAS RELACIONES DE DEPENDENCIA QUE GUARDAN FENÓMENOS Y PROCESOS PARTICULARES RESPECTO A LA TOTALIDAD SOCIOHISTÓRICA.

LA INQUIETUD POR EL CUESTIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO SE HACE PRESENTE CON MAYOR O MENOR INCIDENCIA EN ESTOS PROGRAMAS COMO UNA LEGÍTIMA NECESIDAD DE ESTA POSICIÓN...¹⁹

Ante tales planteamientos es imposible dejar de recordar los comentarios que Bertrand Russell hace en torno a la dialéctica hegeliana:

OTRO PECULIAR PREJUICIO QUE BROTA DEL MÉTODO DIALÉCTICO ES LA PREDILECCIÓN DE HEGEL POR EL NÚMERO TRES. TODAS LAS COSAS PARECEN DARSE EN GRUPOS DE TRES, JUSTAMENTE PORQUE LA DIALÉCTICA SE REFIERE A LAS TRES FASES DE TESIS, ANTÍTESIS Y SÍNTESIS. ASÍ, DONDE QUIERA QUE ALGO NECESITE SER DIVIDIDO, HEGEL LO DIVIDE EN TRES. EN SU EXAMEN DE LA HISTORIA, POR EJEMPLO, RECONOCE EL MUNDO ORIENTAL, EL DE LOS GRIEGOS Y ROMANOS, Y, FINALMENTE, EL DE LOS GERMANOS. EL RESTO NO PARECE CONTAR EN ABSOLUTO. TODO ELLO ESTÁ MUY BIEN, DESDE LUEGO, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA SIMETRÍA, PERO NO PARECE MUY CONVINCENTE COMO MÉTODO DE ESTUDIOS HISTÓRICO... ESTA CLASE DE TEORIZACIÓN ES TAN ABSURDA, QUE NI SIQUIERA AQUELLOS QUE RESPETAN A HEGEL INTENTAN YA DEFENDERLA.²⁰

Evidentemente, "sacrificar algunos aspectos de precisión", dividiendo todo en dos, ha hecho perder, al menos, un 33% de la riqueza conceptual hegeliana.

La incuria metodológica

En el análisis que realiza Piaget sobre la situación de las ciencias del hombre plantea la importancia que para nuestras disciplinas tienen el empleo de métodos comunes y convergentes y agrega:

LO QUE HA DADO UNIDAD A NUESTRAS CIENCIAS, DESDE SU PERÍODO DE FORMACIÓN, HA SIDO LA VOLUNTAD COMÚN DE VERIFICACIÓN Y DE UNA VERIFICACIÓN CUYA PRECISIÓN AUMENTA PRECISAMENTE EN RELACIÓN CON LOS CONTROLES RECÍPROCOS E INCLUSO CON LAS CRÍTICAS.

LOS ÚNICOS MÉTODOS ACCESIBLES EN LOS DOMINIOS EN QUE INTERVIENEN LOS JUICIOS FUNDAMENTALES DE VALOR Y LOS COMPROMISOS SON LA REFLEXIÓN Y LA INTUICIÓN. LO PROPIO DE CUALQUIER INTENTO DE AISLAR UN PROBLEMA CON VISTAS A DESVINCULARLO DE SUS CONVICIONES VITALES O AFECTIVAS ES, POR CONSIGUIENTE, LA BÚSQUEDA DE UN TERRENO COMÚN DE VERIFICACIÓN: VERIFICACIÓN EXPERIMENTAL EN SENTIDO AMPLIO, SI SE TRATA DE UN PROBLEMA DE HECHO, Y VERIFICACIÓN ALGORÍTMICA Y FORMALIZADA EN EL CASO DE LAS DISCIPLINAS DEDUCTIVAS COMO LA LÓGICA. ES CIERTO QUE TODOS LOS GRANDES SISTEMAS FILOSÓFICOS, ADEMÁS DEL ELEMENTO ESPECULATIVO, POSEEN ABUNDANTES OBSERVACIONES PRECISAS O DATOS DE HECHO, Y SOBRE TODO CASI LA TOTALIDAD DE LOS GRANDES FILÓSOFOS DEL PASADO FUERON INNOVADORES EN CIENCIAS NATURALES O HUMANAS. PERO LA FASE CIENTÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN EMPIEZA CUANDO EL INVESTIGADOR, SEPARANDO LO VERIFICABLE DE LO QUE SÓLO ES REFLEXIVO O INTUITIVO, ELABORA MÉTODOS ESPECIALES, ADAPTADOS A SU PROBLEMÁTICA, QUE SEAN A LA VEZ MÉTODOS DE ANÁLISIS Y DE VERIFICACIÓN.²¹

Lo que convierte en creíble y confiable los resultados de una investigación es la exposición detallada de la metodología y de las fuentes de la información.

En el caso del multicitado análisis de los programas de estudios de pedagogía, los autores señalan:

CABE SEÑALAR QUE EL ANÁLISIS QUE AQUÍ PRESENTAMOS SE EFECTUÓ TOMANDO COMO MARCO DE REFERENCIA LOS PROGRAMAS DE ALGUNAS MATERIAS EXISTENTES EN LA COORDINACIÓN Y LAS INFORMACIONES OFRECIDAS POR ALGUNOS PROFESORES DEL COLEGIO. SI BIEN PERMITE LOCALIZAR ALGUNAS TENDENCIAS Y CORRIENTES DE PENSAMIENTO DOMINANTES, IDENTIFICAR DETERMINADAS CARENCIAS EN LA FORMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA Y CUESTIONAR LA VINCULACIÓN ENTRE CURRÍCULUM Y REALIDAD EDUCATIVA, ESTE TRABAJO SE CONSIDERA UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN EN EL CONTEXTO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.²²

Como puede apreciarse, los autores no consideran un compromiso proporcionarnos la información que no permita aquilatar la calidad de su estudio. No nos dicen cuántos y cuáles programas revisaron. Tampoco mencionan cuántos y quiénes fueron los profesores entrevistados. Naturalmente, nos dejan con la corroyente duda de qué contienen los programas o qué dijeron los profesores.

Resulta difícil imaginar —o no he sabido de un caso similar— que un profesor señale en el programa de su

asignatura: "El enfoque de esta materia es aséptico, acrítico, ahistórico; elude la fundamentación teórica y evita el desarrollo de un pensamiento crítico y creador de los alumnos...". Debemos suponer, entonces, que los señalamientos que se hacen en el análisis son producto de algunas inferencias a partir de algo sí dicho.

Desgraciadamente, no se señala de qué de lo dicho, los elementos, ni a través de qué tipo de razonamientos, las reglas del juego, se logró llegar a tan sesudas aseveraciones. Parecería que nuestros estudiosos se han guardado los programas bajo la manga.

Carecemos, pues, de información que nos permita la verificación de que habla Piaget para comprender cómo de algunos programas y unas cuantas entrevistas se obtienen tan ricas y enjundiosas conclusiones como las que hemos transcrito en las líneas precedentes.

Esto no sería tan grave si tales conclusiones fueran meramente descriptivas, pero el caso es que se emplean como un ataque a un conjunto de corrientes de pensamiento.

Nos hallamos, entonces, ante un ejemplo de cómo la incuria metodológica se acerca peligrosamente a la deshonestedad intelectual.

Comentario final

Podríamos añadir otras muchas ilustraciones de los problemas que la crisis de la pedagogía carga en las espaldas de la educación nacional, ya de suyo en crisis. Sin embargo, basta, a mi ver, lo mostrado para inducir, al menos, a una reflexión crítica en torno al futuro de nuestra pedagogía.²³

Parece necesaria una revisión a fondo de los estudios pedagógicos, tanto en la licenciatura como en el posgrado, ya que la causa de los problemas mencionados parece ser aquello para cuyo combate se creó precisamente la escuela: la ignorancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 José Joaquín, Terrazas. *Supremo simplificador del cálculo, necesario a niños y adultos, que en él, aunque sean sabios, tienen que aprender algo nuevo. Escrito conforme al método higiénico geométrico-pictórico-dinámico*. México, Imp. de R. Amilien Lacaud, 1911. 164 p. IIs. Gildardo F. Avilés. *Cómo el Estado embrutece a los niños. Desaciertos y miserias corrompentes de la educación oficial*. México, [S.E.], 1951, 256 p.
- 2 Enrique Moreno y de los Arcos. "El lenguaje de la pedagogía" en *Revista PAEDAGOGIUM. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. Año 1, No. 6, bimestre Julio-Agosto 2001. pp.4-7.
- 3 Patricia Ducoing Watty, Ofelia Escudero Cabezudt, Teresa Pacheco Méndez y Miguel Ángel Niño Uribe. "Colegio de Pedagogía. La formación en investigación". *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, No. 2. Enero-Marzo de 1987. México, UNAM, 1987. pp. 27-30. Se trata de un análisis de los contenidos de la carrera de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras a la luz de los programas de estudios de algunas materias escolares.
- 4 *Ibidem*. p.27. No he logrado entender, por cierto, qué convierte a la titulación en un "problema derivado".
- 5 Las nociones de "fijación" (palabras irremplazables), "designador" (signos o palabras precisas pero sustituibles) y "camaleones" (palabras que se pueden utilizar indistintamente como fijaciones o designadores) pueden consultarse en: Fred W. Riggs, *Informe Interconcept. Un nuevo paradigma para resolver los problemas de terminología de las ciencias sociales*. París, UNESCO, 1981, 52 p. (Informes y documentos de ciencias sociales no. 47). pp. 14-15.
- 6 Ducoing et al., *Op cit.*, passim.
- 7 Riggs, *Op cit.*, p.15.
- 8 Ducoing et al., *Op cit.*, passim.
- 9 *Ibidem*, passim.
- 10 Walter L. Wallace. *La lógica de la ciencia en sociología*. Trad. de A. Montesinos. Madrid, Alianza Editorial, 1976. 132 pp. IIs. (Alianza Universidad no. 150) p.114.
- 11 Diego de Torres y Villarroel. *Barca de Aqueronte. Correo del otro mundo. Sacudimiento de mentecatos. Último sacudimiento de botarates y tontos. Historia de historias. Soplo a la justicia*. Madrid, Espasa-Calpe, 1968, 254 pp., p. 202.
- 12 Secretaría de Educación Pública. *Libro para el maestro. Primer grado*. México, SEP, 1980. 412-[68] pp. IIs. pp. 63-71. Es más correcto, desde el punto de vista epistemológico, llamar técnica a estos enfoques para la enseñanza.
- 13 *Ibidem*. p.64
- 14 Dejo para otro escrito la explicación de por qué es confuso plantear el "método" fonético o el deletreo como "métodos de marcha sintética". El enfoque del fonetismo (enseñar los sonidos de las letras antes que sus nombres) igual funciona por marcha analítica que por marcha sintética.
- 15 A.C. Moorhouse. *Historia del alfabeto*. Trad. de Carlos Villegas. México, Fondo de Cultura Económica, 1978. 303 pp. IIs. (Brevarios No. 160). p. 38. (El título en inglés de esta obra es: *The Triumph of the Alphabet. A History of Writing*).
- 16 Ignace J. Gelb. *Historia de la escritura*. Trad. de Alberto Adell. Madrid, Alianza Editorial, 1976. 350 pp. IIs. (Alianza Universidad No. 155) p. 217, 240.
- 17 Carlos A. Carrillo. *Nuevo método inductivo, analítico, sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura*. México, Librería de Ch. Bouret, 1893. 79 pp.
- 18 La mencionada conferencia devino en campaña: Secretaría de Educación Pública. *Campaña Pro-Lengua Nacional de las Escuelas Primarias*. México, El Escritorio, [1928]. 48 pp. Las citas restantes son: Alfredo E. Uruchurtu y Ernesto Alconedo, *Rie. Método de lectura y escritura para el primer año*. México, Sociedad de Edición y Librería Franco Americana, 1927. 148 pp. IIs. Gregorio Torres Quintero. *La imposición de métodos americanos de lectura en nuestras escuelas. Erróneas conclusiones de la Conferencia Pro-Lengua Nacional*. México, Imp. Manuel León Sánchez, 1929. 32 pp. Gregorio Torres Quintero, *Los métodos de lectura americanos. Su inadaptabilidad al español*. México, Imp. Labor, 1929. 134 pp. IIs.
- 19 Ducoing et al. *Op cit.* p. 28. Cuando se lee aquí que cinco corrientes de pensamiento, "entre otras", tienen como elemento común únicamente que éste "se explicita por su posición crítica frente al positivismo reduccionista" no puede uno dejar de sentirse como futbolista inglés en un partido: Inglaterra vs. Resto del Mundo. Surgen, también, atormentadoras dudas: Quienes profesamos el racionalismo crítico ¿somos parte del reduccionismo positivista? Las citas de Jean Piaget (cuyos subrayados son míos) ¿querrán decir que cambió de bando?
- 20 Bertrand Russell. *La sabiduría de occidente*. Trad. de Juan García Puente. Madrid, Aguilar, 1964. 320 pp. IIs. p. 251.
- 21 Jean Piaget. "La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias", en: Jean Piaget, Paul F. Lazarsfeld, W.J.M. Mackenzie et al. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. 5ª. Ed. Trad. de Pilar Castrillo. Madrid, Alianza/Unesco, 1982. 634 pp. (Alianza Universidad No. 45) p. 44-120. pp. 62-63.
- 22 Ducoing et al. *Op cit.* pp. 27-28.
- 23 No se ha dicho, por obvio, que existen notables excepciones tanto en lo individual como en lo institucional.

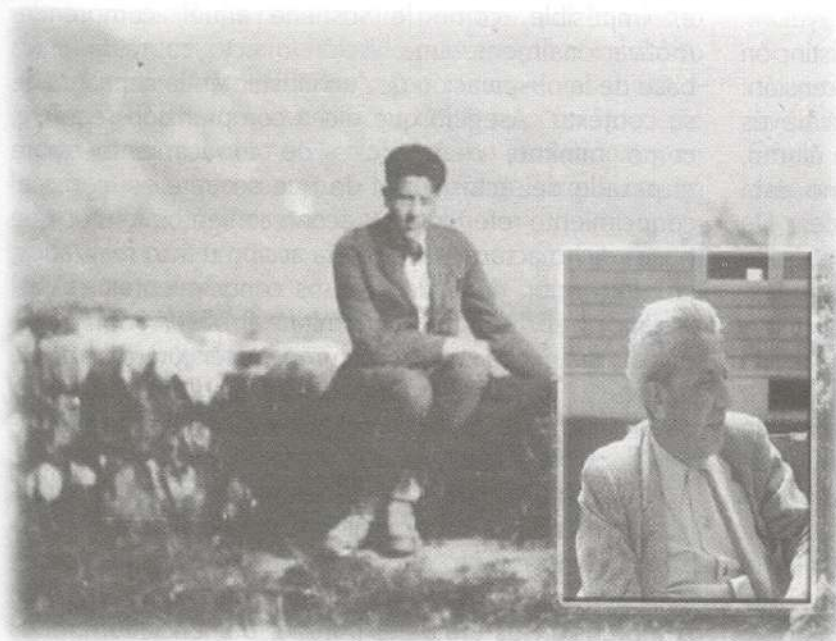
Lesuán
Pedagógico

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

Parte II

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

Hemos dejado asentado con anterioridad que lograr un conocimiento comprensivo del mundo de la vida cotidiana a través de la visión fenomenológica de Alfred Schutz, implica aceptar que ese mundo es también mundo de sentido común; es, dicho en otros términos, el ámbito de la realidad en el que el hombre, de entrada, asume una *actitud natural*.

El hombre en *actitud natural* presupone, sin cuestionarse, "la existencia corpórea de otros hombres"; que esos hombres están dotados de una conciencia esencialmente similar a la suya; que el mundo no es el mundo privado de alguien sino que es un mundo intersubjetivo en el que dichos hombres pueden entrar en relaciones y acciones recíprocas y que, en consecuencia, es un mundo social. El hombre en *actitud natural* también asume que ese mundo social es un mundo predado, tan predado como el mundo natural y que ambos son sensorialmente perceptibles y sirven de marco de referencia inicial para todos los hombres.¹ Esos presupuestos del hombre en *actitud natural* constituyen "el primero y más primitivo principio de organización de su conocimiento sobre el mundo" y es posteriormente cuando aquél aprende a discriminar las cosas del mundo.

El término cosas es aquí utilizado en su más amplia acepción, "...incluyendo [en él] no sólo objetos corpóreos, sino también objetos <ideales>, mentales".² Schutz distingue entre *cosas naturales* y *cosas sociales*. Por las primeras entiende aquellas cosas que nos son dadas a todos y cuyo ciclo se produce con independencia de toda interferencia humana; por cosas sociales Schutz entiende todas aquellas relacionadas con los actos humanos y, en general, las que son producto de la actividad del hombre.³

La posibilidad de comprender las *cosas naturales* y las *cosas sociales* entraña, para Schutz, procesos diferenciados.

En lo que concierne a las *cosas naturales* y en la medida en que todas ellas son compatibles con las experiencias que el hombre puede tener dentro del mundo natural, su comprensión se basa en la idea que éste se haya formado de la existencia, evolución y variaciones de la cosa en cuestión; en este renglón, Schutz clarifica la idea con el ejemplo de un suceso natural que se produce sin interferencia humana alguna:

"... [ESA] COSA QUE ESTÁ [AHÍ] ES, EN MI OPINIÓN Y EN LA OPINIÓN DE TODOS NOSOTROS, UN MANZANO SILVESTRE. ESTO INVOLUCRA QUE [PROBABLEMENTE] DARÁ FLORES EN PRIMAVERA, HOJAS EN VERANO, FRUTOS EN OTOÑO, Y QUEDARÁ DESNUDO EN INVIERNO..."⁴

En torno al ejemplo anterior Schutz apunta que ese conocimiento que bien podríamos tener sobre un

manzano silvestre, puede ser considerado, en algún sentido, una *comprensión* de ese conjunto de hechos que interconectados forman un suceso natural; aunque el término *comprensión* en ese caso no significa más nada que reducir esos hechos conocidos y verificados a otros hechos también conocidos y verificados, ya que, por ejemplo, si se consultara a un experto en fisiología vegetal sobre cómo es que se desarrolla el ciclo de vida vegetativa éste remitiría, sin duda, a la química de la clorofila o a la estructura morfológica de las células y con ello los hechos conocidos quedarían reducidos a otros más generales que han sido comprobados en un campo más amplio.

Por cuanto toca a las *cosas sociales*, Schutz abarca en ellas desde una herramienta hasta un signo, un símbolo, una acción o un acto humano y, en general, todo aquello que es obra del hombre en tanto actor social. Afirma que para comprenderlas es preciso "...reducirlas a la actividad humana que las ha creado y, más allá de ello, referir la actividad humana a los motivos que la originan".⁵ Schutz abunda sobre este renglón y sostiene la imposibilidad de comprender una *cosa social*, sin conocer el propósito de su creación, lo que representó en sus orígenes para su creador o las intenciones que tuvo el actor responsable de su ejecución.

Para caminar hacia la comprensión de la *cosa social*, Schutz realizó, primero, un recorrido crítico sobre los planteamientos que al respecto hiciera Max Weber y, posteriormente, caminó analíticamente por las propuestas teóricas que elaborara E. Husserl y, con todo ello, lograría, finalmente, dar forma a lo que serían sus teorías de la acción y de los motivos.

En tal sentido, Schutz revisó críticamente la distinción que hace Max Weber entre dos tipos de comprensión: *comprensión actual o directa* y *comprensión explicativa*. A través de la primera se pretende, de acuerdo con este último, captar el significado de una acción, tal y como ésta se da, incluidas en ella las expresiones verbales. De acuerdo con Weber, la *observación actual o directa*, permite comprender una reacción emocional que se nos muestra con un estallido de cólera manifestado en gestos faciales, interjecciones y movimientos irracionales; o bien podemos captar en términos de comprensión y como acciones propiamente dichas, la conducta de un leñador o de alguien que pone su mano en el pomo de una puerta o de otro que apunta con un arma. Por lo que toca a la *comprensión explicativa*, ésta concurre cuando el observador se vale de los motivos para captar el sentido subjetivo que el actor atribuyó a su acción. Nos explicamos motivacionalmente un estallido de cólera cuando sabemos que detrás de él hay celos, vanidad enfermiza u honor lesionado; o al leñador o al que apunta con un arma, cuando sabemos que el primero ejecuta esa acción por ganarse un salario o por cubrir sus necesidades o por hacer ejercicio y que el segundo

lo hace por recibir una orden de ejecutar a alguien, o en defensa personal o bien por venganza.⁶

Alfred Schutz realizó un examen cuidadoso sobre los anteriores apuntamientos de Weber y alcanzó, en ese renglón, niveles de reflexión teórica mucho más ricos que los logrados por el reconocido sociólogo alemán. No es este el espacio para entrar en detalles sobre tales reflexiones, baste en ese sentido mencionar que nuestro autor encontró severas dificultades para encarar las nociones de comprensión referidas por Weber.

En relación con la *comprensión actual o directa* como medio para captar el significado de los Actos de un sujeto, Schutz sostuvo que observar los movimientos del cuerpo de otra persona o verla realizar acciones tales como cortar madera, tomar la perilla de una puerta o apuntar con un arma, no proporciona el sustrato suficiente para llevar a cabo comprensión alguna. En ese renglón apuntaba que para tal caso se requeriría, al menos, observar primero la conducta corporal para después darle a dicha conducta un nombre, con el objeto de estar en condiciones de ubicarla en un contexto amplio de significado; dicho contexto fue identificado por nuestro autor como *contexto objetivo de significado* aunque añade, enfáticamente, que aun así, en la medida en que dicho contexto no necesariamente es idéntico o similar al contexto de significado que reside en la mente del actor social que ejecuta la conducta corporal correspondiente, la comprensión propiamente dicha queda limitada al terreno de la objetividad.⁷

Por lo que concierne a la *comprensión explicativa* o de motivos referida por Weber, Schutz la objetiva diciendo que es imposible, como lo sostiene aquél, comprender motivacionalmente una acción o acto sobre la única base de la observación de "una instantánea separada de su contexto". Asegura que dicha comprensión requiere, como mínimo, cierta dosis de conocimiento sobre el pasado del actor social de que se trate así como el conocimiento referido a los acontecimientos futuros que busca dicho actor a través de la acción o acto realizados; la información derivada de esos conocimientos —el del pasado y el del futuro— permitirá al observador social, en el mejor de los casos, reconocer un *contexto de significado* lo suficientemente inteligible como para poder ubicar las acciones del actor social que se pretenden comprender.

Aunque Schutz ahonda con mayor profundidad de la aquí manejada en el análisis crítico del caso, su postura final al respecto es más conciliadora. Concluye que la distinción que establece Weber entre sus dos tipos de comprensión es arbitraria porque, por un lado, ambos parten de un *contexto objetivo de significado* y, por el otro, la comprensión de *significado subjetivo* no tiene cabida en ninguno de los dos. No obstante la crítica, Schutz rescata parte del planteamiento Weberiano al añadir que si bien la comprensión actual o directa, tal y como fue

planteada por Weber, consiste simplemente "en la comprensión que ejercitamos en la vida diaria en nuestras relaciones directas con las demás personas",* la comprensión explicativa o de motivos, aunque no está vinculada con el mundo de la realidad social directamente vivenciada, ciertamente aporta una indicación de la existencia de un significado subjetivo, condición que la convierte, en acuerdo con Schutz, en el factótum para arribar al significado subjetivo que un actor social otorga a sus acciones.

Sería enriquecedor, desde luego, adentrarnos aquí en el proceso analítico que Schutz realizara para arribar a los conceptos de *significado objetivo* y *significado subjetivo* pero, para ello, tendríamos que recurrir inexcusablemente a la exhaustiva revisión que éste hiciera sobre el planteamiento teórico que al respecto desarrolló E. Husserl. Como podrá comprenderse, dicha tarea rebasa los propósitos de la presente exposición, razón por la cual en esta ocasión habremos de limitarnos a mencionar algunas de las principales conclusiones a las que llegó nuestro teórico en este renglón.

Él afirma que para comprender el "yo de otro", el investigador social debe partir de su propia experiencia del cuerpo animado de la otra persona o de algún producto que ésta haya generado; en cualquier caso, dicho investigador habrá de interpretar *objetivaciones* que dejan de manifiesto las vivencias del otro. Si se trata de interpretar el cuerpo animado de la otra persona, el investigador se ocupa principalmente de lo que Schutz llama *objetivaciones-acto*, es decir, de movimientos, expresiones, gestos o resultados de una acción; si, en cambio, se trata de interpretar algún producto generado por esa otra persona, que lo mismo puede ser un signo en el sentido más estricto o un objeto externo manufacturado, tales como herramientas o instrumentos variados, el investigador debe recordar que éste existe como resultado de la acción de un ser racional y, en consecuencia, que constituye evidencia de lo que ocurrió en la mente del actor que la construyó.

A lo antes dicho Schutz añade que cualquier evidencia puede ser interpretada de dos maneras diferentes: a) El investigador o intérprete puede enfocar su atención hacia la *cosa social* (acto o producto de la actividad del hombre) con independencia de quien la produjo y, en este caso, se vale de sus propias experiencias en relación con la *cosa social* y de los esquemas interpretativos que tiene disponibles; b) El investigador o intérprete puede considerar a la cosa social como evidencia de lo que ocurrió en la mente de quien la produjo incluyendo en esa consideración el momento en el que la evidencia se produjo y, a partir de ese momento, el investigador habrá de centrar su proceso indagatorio en los *Actos constituyentes de conciencia* del productor de la evidencia en cuestión.

Con base en lo anterior, Schutz concluye que el *significado objetivo* sólo requiere de un contexto de

significado objetivo dentro de la mente del investigador o intérprete, mientras que el significado subjetivo se refiere, más allá de éste, al contexto de significado que reside en la mente de quien produjo la cosa social.*

La posibilidad de atribuir significado subjetivo a una *cosa social* es la esencia de la teoría de la realidad social de Alfred Schutz, y para esclarecer ese concepto nuestro autor tomó como punto de partida el término *acción*.

El análisis del término *acción* condujo al filósofo austriaco nuevamente a Weber, básicamente a su primer capítulo de *Economía y Sociedad*, para desdoblar de ahí la ambigüedad que parece encerrar la noción que el filósofo alemán maneja. El resultado de ello es la distinción entre la acción en progreso (*actio*) y el acto ya terminado y constituido (*actum*), que la primera ha producido.¹⁰

Todo *acto* presupone una *acción*, pero ello no significa, en consonancia con Schutz, que la referencia a la *acción* deba entrar en el examen del *acto*; la *acción* está ligada al suceso y se constituye de una serie de vivencias que se forman en la conciencia concreta e individual de algún actor social, mientras que el acto es simplemente la *acción* cumplida.

Además de distinguir entre acción y acto, la acción debe también ser diferenciada de la noción de conducta. Dicha distinción, sin adentrarnos en los planteamientos teóricos que al respecto nos legó E. Husserl en su *Lógica formal y trascendental*, puede ser caracterizada en los siguientes términos: La *acción* es voluntaria y, en consecuencia, consciente; la *conducta*, en cambio, es de naturaleza automática, es inconsciente, es reactiva e incluye reflejos.

Lo aparentemente superficial de la distinción antes dicha tiene raíces de mayor profundidad. Toda *acción* es, en palabras de Schutz, una actividad orientada hacia el futuro en la que se involucran procesos constituyentes primarios y que contiene en sí misma intencionalidades de vivencia que, desde luego, son las que dan la orientación hacia el futuro. Toda *acción*, entonces, "está determinada por un *proyecto* que la precede en el tiempo y el proyecto no es nada más ni da menos que la *acción* misma concebida y decidida en el tiempo futuro perfecto".¹¹ Concluida la *acción* el sentido inicial que el actor le dio suele modificarse a la luz de lo realmente llevado a cabo en la práctica quedando expuesta aquella a un sinnúmero de reflexiones que bien pueden atribuirle sentido o significado en tiempo pasado.

Para que concurra una *acción* como *significativa*, se requiere, en acuerdo con Schutz, analizar su proceso constituyente, es decir, examinar la formación y estructura de aquellas vivencias que dan cuerpo y significado a una *acción*. En ese sentido, nuestro autor sostiene que un actor social convierte una vivencia en significativa cuando es capaz de percibirla, es decir, de prestarle atención y, a continuación, mediante un acto de

reflexión, de distinguirla y seleccionarla de entre todas las otras vivencias que han constituido su *acción*. A esa vivencia seleccionada en esos términos Schutz la denomina vivencia discreta y entonces, y sólo entonces, puede pensarse que el actor social le ha atribuido algún significado.

Hablábamos líneas atrás del rescate que en cierto sentido hizo Schutz de la noción de *comprensión explicativa o de motivos* planteada por Weber y de que dicha noción, a pesar de que no está vinculada con el mundo de la realidad social directamente vivenciada, aporta una indicación de la existencia de un significado subjetivo en el marco de los procesos constituyentes de una *acción* y, aún más, se convierte en el factótum para estar en condiciones de arribar a dicho significado.

Siguiendo a Weber, Alfred Schutz reflexiona sobre la manera en la que el primero utiliza el término *motivo* y nos descubre las ambigüedades en las que aquél incurre, toda vez que en ocasiones se sirve de él para significar el "para" de la *acción* y, en otras, el "porqué" de la *acción*. El doble sentido que indiscriminadamente Weber otorga al referido término debía ser, a juicio de Schutz, perfectamente diferenciado con el propósito de estar en condiciones de captar el significado subjetivo de una acción.

En el sentido antes dicho, nuestro teórico formula su teoría de los motivos enraizándola en estas dos direcciones.

En un primer sentido, cuando las expectativas, propósitos o realizaciones a futuro constituyen el *contexto motivacional*, éste es, por definición, el contexto de significado dentro del cual se encuentra una determinada acción que existe como proyecto o acto de un determinado actor social. En otras palabras, el acto proyectado en el tiempo futuro perfecto y en función del cual la acción recibe su orientación, es el *motivo para* del y para el actor. Desde la perspectiva anterior, aquí la *acción* se convierte sólo en un medio dentro del contexto de significado de un proyecto, en el cual la imaginación del acto completado representa el objetivo a cumplir. Proyectar un acto consiste en fantasear o imaginar en el modo de lo que Schutz llama *anticipación* y, para ello, el actor social debe saber cómo se han realizado en el pasado actos de la misma clase. La *motivación para* es, por lo tanto, "...un contexto de significado que se construye sobre el contexto de experiencia disponible en el momento de la proyección. [...]. Toda *motivación para* presupone un repositorio tal de experiencia que se ha elevado a un status ipuedo-hacerlo-de-nuevo!"¹²

En un segundo sentido, el factor motivante de una acción es una vivencia temporalmente anterior al proyecto que puede ser concebida como su causa o razón y que debe ser reconocida como *motivo porque*.

El actor social que vive un proceso de actuación en curso tiene, ante sí, el *motivo para* de la *acción* que ha

sido prevista, es decir, el estado de cosas que se proyecta crear; en cambio, el motivo porque sólo puede ser aprehendido por el actor social cuando éste se convierte en un observador de sí mismo y en un proceso retrospectivo vuelve la cara al acto realizado o a las fases que han sido realizadas de su acción aún en curso. La distinción entre los dos tipos de motivos y, en general, la abreviada exposición hasta aquí realizada de cómo se constituye el significado de una experiencia en la conciencia temporal interna de un actor social, no ha trascendido, en sentido estricto, la esfera del yo solitario. Para arribar de lleno al contexto de significado de la interacción humana habremos de basarnos en lo hasta aquí mencionado pero, sobre todo, nos asomaremos al proceso teórico confeccionado por Schutz que lo condujo, de lleno, al análisis, por un lado, del fenómeno de la duración interna (*durée*) en Bergson y, por el otro, a las descripciones fenomenológicas sistemáticas de la génesis del significado que nos legara E. Husserl.

Ello nos compromete, al menos, con una siguiente colaboración. ■

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 SCHUTZ, Alfred y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu, 1977, pp. 26-7.
- 2 SCHUTZ, Alfred. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974, p. 22.
- 3 *Idem*.
- 4 *Ibidem*, p. 23.
- 5 *Idem*.
- 6 Weber, Max. *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1964, v.I, pp. 8-9.
- 7 SCHUTZ, Alfred. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós, 1993, pp. 56-57.
- 8 *Ibidem*, p. 60.
- 9 *Ibidem*, pp. 161-164.
- 10 *Ibidem*, pp. 68-69.
- 11 SCHUTZ, Alfred. *Estudios...*, p. 24.
- 12 SCHUTZ, Alfred. *La construcción...*, pp. 115-119.

PAIDEIA

Notas sobre METODOLOGÍA DEL DISEÑO CURRICULAR

(1a. de tres partes)

Benito Guillén Niemeyer

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

Presentación

En el quehacer profesional del pedagogo quizá una de las actividades de mayor importancia en el ámbito técnico y a la vez de mayor trascendencia, es el diseño de planes y programas de estudios. Además del reto profesional que significa, ya que por las características de la actividad reclama poner en juego los conocimientos y habilidades que se han adquirido a lo largo de la formación y experiencia profesional, es una actividad con un alto compromiso social y humano.

El diseño curricular debe entenderse como una actividad comprometida con el futuro. Compromiso de futuro en tres dimensiones: social, institucional e individual; las decisiones que se toman en torno a la formación de las personas afectan su vida directa y significativamente, estas decisiones curriculares afectan, de alguna manera, el desarrollo y realización de los sujetos a quienes están destinados esos planes y programas y, consecuentemente, la dinámica social y la vida institucional.

En este sentido, si bien la actividad del pedagogo se enmarca en un contexto institucional, el compromiso verdadero y trascendente es con los educandos, con aquellos que van a confiar en que una vez cubierto el plan de estudios sus vidas se modificarán positivamente, que se responderán a sus expectativas profesionales, que lograrán la plena realización y que por medio de ello alcanzarán la plenitud humana y contribuirán a elevar los niveles de bienestar y justicia

de su entorno personal y social. Como planeadores educativos no debemos olvidar este compromiso, por el contrario debemos asumirlo, con responsabilidad y ética profesional.

El modelo que aquí presento es producto de la experiencia y necesidad de elaborar planes y programas de estudios bajo situaciones especiales de tiempo y condiciones peculiares de desarrollo que se presentaron en diversas instituciones de educación superior. Si bien ha sido en el nivel superior donde principalmente se ha aplicado el modelo, por sus características considero que es transferible a otros niveles educativos. La estrategia para el diseño del modelo fue tomada de las técnicas de planeación estratégica y planeación prospectiva y, desde luego, considerando los principios generales que sobre diseño de planes y programas de estudios hemos manejado de forma generalmente aceptada en el ámbito pedagógico.¹

No se presenta en este trabajo, la discusión sobre las implicaciones ideológico-políticas, económico-sociales y filosóficas que implica el quehacer del diseño curricular; no pretendo soslayar el tema que es de indudable importancia, al contrario pienso que es un tema que hay que enfrentar decididamente, por ello en una próxima entrega abordaremos estas cuestiones; por ahora pretendo presentar las características metodológicas del modelo que he desarrollado y aplicado con resultados bastante favorables.

El desarrollo de esta colaboración, sintética por razones de espacio, aborda los principales aspectos del diseño curricular y la propuesta de estrategias de evaluación; los fundamentos del diseño se derivan de cuatro vertientes o ejes principales: el diagnóstico, la definición disciplinaria, el entorno institucional y las características de los usuarios del servicio educativo. Sólo con fines de la presentación será que se aborden en este orden, ya que como veremos no existe una jerarquía entre estos componentes. Así, he dividido en tres partes esta colaboración; la primera atiende las generalidades sobre la metodología; la segunda, un poco más amplia, aborda las particularidades de los ejes antes mencionados y; finalmente, en la tercera parte presentaré el desarrollo del modelo para la presentación de planes y programas de estudios. Para terminar es conveniente señalar que la segunda y tercera parte aparecerán en los números 13 y 14, respectivamente, de esta revista.

Metodología

Descrita grosso modo la propuesta consiste en que partiendo de la información y orientaciones necesarias obtenidas de los estudios, investigaciones o análisis es posible establecer las premisas necesarias para el desarrollo de la propuesta curricular, los aspectos sobre los cuales se realiza lo anterior y que hemos denominado ejes son los siguientes:

- UN DIAGNÓSTICO DE LAS CONDICIONES DEL ENTORNO INSTITUCIONAL Y SOCIAL EN QUE SE UBICA LA PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIOS.
- LA DEFINICIÓN DEL ÁREA O ÁREAS DISCIPLINARIAS QUE COMPRENDE EL PLAN, LO QUE PERMITE CARACTERIZAR LA PROFESIÓN DE QUE SE TRATA.
- LA UBICACIÓN DE LA MISIÓN Y FILOSOFÍA EDUCATIVA, ASÍ COMO LA VISIÓN DE MEDIANO Y LARGO PLAZO QUE SUSTENTA LA INSTITUCIÓN. CON LO CUAL LA PROPUESTA CURRICULAR ADOPTA LA PERSONALIDAD INSTITUCIONAL Y ASUME LOS COMPROMISOS SOCIALES, ÉTICOS Y EDUCATIVOS QUE PROPONE SU MODELO EDUCATIVO.
- ATENDER DE MANERA SIGNIFICATIVA A LA NATURALEZA, NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS SUJETOS QUE SE DEFINEN COMO POTENCIALMENTE USUARIOS DEL PLAN DE ESTUDIOS. SIN DUDA, UN ELEMENTO IMPORTANTE Y CON FRECUENCIA DESCUIDADO, SON LAS PECULIARIDADES DE LOS SUJETOS QUE SERÁN IMPACTADOS POR LA PROPUESTA CURRICULAR, EL PROGRAMA EDUCATIVO SÓLO TIENE SENTIDO EN LA MEDIDA QUE RESPONDE A SUS USUARIOS DE OTRA MANERA SE DESHUMANIZA Y ADQUIERE UN SIGNIFICADO DE CUIDADO DE LOS ASPECTOS ESTRUCTURALES Y DE EFICIENCIA.

Una vez sentados los principios que sirven de plataforma para la planeación curricular, se está en condiciones de procesar y sistematizar información que permita elaborar la propuesta, la cual consiste, en por lo menos, los siguientes elementos:

1. FUNDAMENTACIÓN O JUSTIFICACIÓN.

- 1.1. CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL.
- 1.2. CONTEXTO ECONÓMICO.
- 1.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN.
- 1.4. CARACTERIZACIÓN DE LOS USUARIOS.

2. BASES PEDAGÓGICAS.

- 2.1. MODELO EDUCATIVO.
- 2.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.
- 2.3. RECURSOS E INFRAESTRUCTURA ACADÉMICA.

3. PERFIL DE INGRESO.

- 3.1. CONOCIMIENTOS Y APTITUDES REQUERIDAS.
- 3.2. ANTECEDENTES ACADÉMICOS.
- 3.3. REQUERIMIENTOS ACADÉMICO ADMINISTRATIVOS

4. PERFIL DE EGRESO.

- 4.1. CONOCIMIENTOS.
- 4.2. HABILIDADES.
- 4.3. ACTITUDES.
- 4.4. CONDICIONES PARA LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO, TÍTULO O GRADO.

5. OBJETIVOS O PROPÓSITOS.

- 5.1. GENERALES.
- 5.2. ÁREAS CURRICULARES.

6. ESTRUCTURA CURRICULAR.

- 6.1. UNIDADES EDUCATIVAS.
- 6.2. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA.
- 6.3. MAPAS CURRICULARES.
- 6.4. INTEGRACIÓN VERTICAL Y HORIZONTAL.
- 6.5. COHERENCIA LÓGICA Y PEDAGÓGICA

7. PLAN DE ESTUDIOS.**7.1. IDENTIFICACIÓN.****7.2. CICLOS ESCOLARES.****7.3. CRÉDITOS.****8. PROGRAMAS DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS.****8.1. IDENTIFICACIÓN.****8.2. OBJETIVOS O PROPÓSITOS****8.3. CONTENIDOS.****8.4. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE.****8.5. RECURSOS DIDÁCTICOS.****8.6. EVALUACIÓN.****9. EVALUACIÓN CURRICULAR.****9.1. EVALUACIÓN FORMAL.****9.2. EVALUACIÓN DE PROCESOS.****9.3. EVALUACIÓN DE RESULTADOS.****9.4. SEGUIMIENTO DE EGRESADOS.**

Como es posible inferir y necesario destacar el proceso de planeación curricular no es lineal, por el contrario es un proceso dinámico, que retorna y perfecciona las acciones realizadas, que cuestiona permanentemente lo ejecutado, que como proceso dialógico se retroalimenta continuamente de la participación de quienes en ellos intervienen.

Así, la planeación curricular puede desarrollarse desde una perspectiva directiva o bien desde una visión participativa. Bajo la primera modalidad es el grupo de expertos, en

diseño y en las áreas de conocimiento, quienes dirigen y elaboran la propuesta; bajo la concepción participativa son los distintos actores del proceso educativo funcionarios, alumnos, profesores, trabajadores y demás quienes hacen escuchar su voz para la toma de decisiones curriculares. Desde luego que toda acción mientras más incluyente sea, mayores probabilidades de éxito y compromiso tendrá, sin embargo hay condiciones y momentos (por ejemplo cuando es una propuesta nueva o la creación de una institución) en que la mejor alternativa o única es la directiva.

Concluyendo, la planeación curricular es un proceso dinámico de amplia participación y compromiso, que requiere responsabilidad, conocimiento y una visión prospectiva de quienes en ello participan. El tiempo de respuesta a las necesidades identificadas, en el caso de la educación es muy lento, no sólo por el tiempo que se requiere para la planeación, si no por el tiempo que lleva formar a los individuos capaces de enfrentar esas necesidades; así los planes de estudio no se diseñan para resolver las necesidades inmediatas, se formulan para enfrentar aquellas que nos depara el futuro.

Con estas consideraciones es que en las subsecuentes entregas presentaremos el proceso metodológico para el desarrollo de planes y programas de estudios, estoy seguro que ahí se irán aclarando algunos puntos que quizá en este momento son poco claros o que despiertan ciertas dudas, en todo caso cualquier observación, aclaración, o duda al respecto, la recibiré con gusto y con ánimo constructivo la enfrentamos. 

NOTAS

- ¹ Si bien no existen documentos que regulen o establezcan principios generalmente aceptados para la elaboración de planes y programas de estudios, es un hecho que en la literatura sobre el tema y en la práctica sobre ello se han establecido procedimientos mínimos que deben encontrarse en este tipo de tareas profesionales.

CRECER

Necesidad de evaluar e incrementar la capacidad profesional en el ámbito educativo

O CRÍTICA A LA "PAPIROCRACIA"

Teresita Durán Ramos

Maestra en Pedagogía y Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
tduran@ciap.com.mx

CONOCEMOS DOS FÓRMULAS ENEMIGAS SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN. LA PRIMERA INSINÚA SER SUMISOS Y RESIGNARSE A LA IGNORANCIA Y A LA MISERIA. LA SEGUNDA SUGIERE CONQUISTAR EL ÉXITO MATERIAL AUN PRESCINDIENDO, SI ES MENESTER, DE LAS OBLIGACIONES DEL ESPÍRITU. CONTRA AMBAS DEBEMOS PONER[NOS] EN GUARDIA...

Jaime Torres Bodet¹

Para nadie resulta desconocido que, a causa del largo proceso de crisis económica experimentado en nuestro país en particular y en la región latinoamericana en general, el poder adquisitivo del salario ha disminuido de manera vertiginosa en las últimas décadas. Consecuencia de ello, en ámbitos diversos, se han establecido mecanismos de compensación o diferenciación salarial con base en el rendimiento del trabajador.²

Pareciera que se ha abandonado definitivamente el camino de procurar emolumentos, por el rumbo de las reivindicaciones laborales en los diversos sectores a cargo de los representantes de los trabajadores, el cual operó en el pasado bajo el principio básico de la justicia social, que llevara a elevar la calidad de vida de sus agremiados.

El sector educativo evidentemente no ha constituido una excepción en cuanto a la problemática que se describe. Quienes nos desempeñamos en el área: académicos y administrativos, nos encontramos inmersos, unos más que otros, y por supuesto unos de manera más consciente y ética que otros, en una especie de "fiebre de certificación", basada en el supuesto de que tal certificación de los conocimientos adquiridos, vía cursos de actualización, diplomados, licenciaturas, especializaciones, maestrías, doctorados, publicaciones, etcétera, ha sido precedida por un proceso riguroso de evaluación.

Especialmente en las instituciones públicas, los docentes encargados de atender desde la educación preescolar hasta la de posgrado, así como quienes forman o pretenden formar parte de los Sistemas Nacionales de Investigadores y de Creadores, nos encontramos en la actualidad bajo la presión de *comprobar mediante documentación*, que hemos actualizado, especializado, difundido, incrementado y/o profundizado los conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes para cumplir cada vez más satisfactoriamente con la tarea asignada.

LO QUE NO ADMITE DISCUSIÓN ES QUE EN EL MUNDO QUE NOS ESTÁ TOCANDO VIVIR, ACELERADAMENTE CAMBIANTE DESDE EL PUNTO DE VISTA ECONÓMICO, POLÍTICO, TECNOLÓGICO Y SOCIAL, EN EFECTO SE HACE NECESARIA LA ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL EN TODOS LOS CAMPOS, LA INNOVACIÓN TRANSFORMADORA, LA ADAPTACIÓN CONSCIENTE Y RESPONSABLE A LAS CONDICIONES IMPERANTES A FIN DE ENFRENTAR RETOS E INVENTAR SOLUCIONES VIABLES, TANTO PARA LOS NUEVOS COMO PARA LOS VIEJOS PROBLEMAS.

En especial en el ámbito educativo, el gran desafío es aprovechar comprometidamente el avance y las oportunidades de la apertura, la globalización y el cambio, para que la población pueda alcanzar niveles de existencia cada vez más humanos y ello no se logrará aferrándose a estrategias superadas o francamente contrarias a los fines perseguidos.

Hemos dicho antes que en la formación de los profesionales de todas las áreas siempre fue deseable, además del dominio de los conocimientos básicos, una importante dosis de imaginación para innovar y mejorar lo existente, el desarrollo de capacidades de comunicación, empatía, tolerancia y solidaridad con los otros, la tendencia hacia el estudio y la actualización permanentes, la capacidad de integrarse responsablemente a grupos de trabajo, el compromiso con la vivencia personal y social de valores humanos

universales. Pero hoy, dados los acontecimientos inéditos que atestiguamos, el desarrollo de éstas y otras habilidades en el profesional de la educación, se encuentra en el terreno de lo que debe ser considerado imprescindible.

EN ESTOS MOMENTOS, RESULTA IMPENSABLE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL CARENTE DE LA CONDICIÓN DE BÚSQUEDA PERMANENTE Y TRANSFORMACIÓN ASÍ COMO UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA, COMPROMETIDA Y PROPOSITIVA.

Ante el crecimiento exponencial de datos, así como el cambio radical de las formas en las que la sociedad genera, se apropia y utiliza la información, el principio de identificar y seleccionar la más adecuada para convertirla en conocimiento, deviene condición *sine qua non* para dar respuesta a los graves desafíos éticos, sociales y educativos que este milenio nos presenta. Actualmente, las organizaciones en general y las educativas en particular tienen su mayor riqueza en las ideas. Por ello, un profesional de la educación hoy es más útil y produce más para sí mismo y para la sociedad en la medida en la que identifique y procese la información valiosa disponible en torno a una situación dada y la transforme en ideas creativas que mejoren las condiciones existentes socializándola de acuerdo con el contexto.

HOY MÁS QUE NUNCA SE TRATA DE QUE EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR Y DE POSGRADO SE DIRIJA HACIA APOYAR LA FORMACIÓN DE CADA UNO DE SUS INTEGRANTES FACILITANDO QUE SE ACCEDA A LA INFORMACIÓN Y SE LE ANALICE CRÍTICAMENTE DESDE DIVERSAS ÓPTICAS: MAYOR APERTURA HACIA OTRAS MANIFESTACIONES CULTURALES Y REFERENTES SOCIALES, COMUNICACIÓN INTER E INTRADISCIPLINARIA, DESTREZA EN EL USO Y APLICACIÓN DE LAS NUEVAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS, MARCO VALORAL Y ÉTICO DE LAS ACCIONES, CONSTRUCCIÓN DE UN FUTURO MÁS HUMANO Y, POR SUPUESTO, ACTITUD DE BÚSQUEDA, COMPROMISO Y TENDENCIA AL LOGRO.

Es incuestionable, por todo lo dicho, que encarar el presente y arribar felizmente a lo que nos depara el porvenir, presupone contar con profesionales sólidamente formados para ejercer la docencia y afianzar la investigación del fenómeno educativo. Es innegable, asimismo, que de la calidad de vida a la que pueda acceder el profesional de la educación depende en gran medida la calidad de su desempeño.

ES NECESARIO, SIN EMBARGO, QUE EFECTIVAMENTE TODA CERTIFICACIÓN DE LOS LOGROS ACADÉMICOS ALCANZADOS SEA ANTECEDIDA POR LA EVALUACIÓN REQUERIDA QUE PRESUPONE.

La preeminencia de la tarea académica, entonces, no puede variar. La crítica situación educativa de nuestro país y del mundo, lo requieren. Las soluciones a los problemas educativos de toda índole están solicitando el esfuerzo sostenido de los mejores.

SIN EMBARGO, LA DESPERSONALIZADA URGENCIA DEL "CREDENCIALISMO" O "PAPIROCRACIA" LOGRADA A PARTIR DE LA OBTENCIÓN DE DIPLOMAS, TÍTULOS Y GRADOS, PER SE, VACÍA DE SENTIDO Y SUSTENTO ACADÉMICOS Y SÓLO VISTA COMO REQUISITO FORMAL PARA ACCEDER A PUNTAJES SALARIALES RESULTARÁ, Y DESGRACIADAMENTE ESTÁ RESULTANDO YA, UN REMEDIO PEOR QUE LA MÁS GRAVE DE LAS ENFERMEDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO.

El punto focal es atender a la formación permanente de los profesionales de la educación en los diversos grados, niveles y modalidades y, por supuesto, certificar el alcance de sus logros, pero es menester hacer esto sin propiciar prácticas institucionales que alimenten fenómenos de simulación, las cuales indefectiblemente llevan a un fraude contra la sociedad en su conjunto.

Las instituciones educativas públicas y privadas, los colegios y asociaciones profesionales, las organizaciones internacionales como la UNESCO y la OEA se han ocupado de reflexionar y aportar su conocimiento y experiencias a la definición de principios rectores, pautas de acción y recomendaciones en este rubro.

La responsabilidad formal recae en las instituciones de educación superior y de posgrado entre cuyas funciones está el llevar a cabo la certificación asegurándose que ha tenido lugar un proceso formativo de calidad así como de evaluación pertinente al caso.

Pero la responsabilidad final, al momento de fungir como representantes de una institución, un gremio, en síntesis: de la sociedad en su conjunto, así como al momento de obtener algún tipo de certificación como las aludidas, recae por supuesto en cada uno de nosotros.

REFERENCIAS

- 1 Citado por BLAT GIMENO, JOSÉ. *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX*.
- 2 Ya abordamos antes este aspecto de los pagos en función del desempeño en una colaboración anterior: "La formación profesional frente a las nuevas reglas del juego" *Paedagogium* núm. 4, mzo-abr 2001, pp. 6-10.

OBRAS CONSULTADAS

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, ANUIES, 2000.
- BLAT GIMENO, JOSÉ. *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX*. (Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe) París, UNESCO, 1981.
- CASTRO, CLAUDIO DE MOURA et al. *Community Colleges: Is There a Lesson in Them for Latin America*. Washington, D.C., Inter-American Development Bank. Sustainable Development Department. Education Unit, 2001.
- DE LANDSHEERE, GILBERT. *La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México*. Tr. Glenn Amado Gallardo Jordán. México, FCE, 1986.
- DELORS, JACQUES y otros. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México, Ediciones UNESCO/Correo de la UNESCO, 1997.
- FAURE, EDGAR y otros. *Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación*. Tr. Carmen Paredes de Castro. 3ed. París, UNESCO, 1974.
- MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP, 2001.
- UNESCO "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción" 1998. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

El triángulo cautivo: **ENSEÑANZA,** **ASESORÍA Y** **TUTORÍA**

David René Thierry García

Economista, Filósofo y Profesor de la Universidad del Valle de México y del CIDHEM.
rthierry@prodigy.net.mx

LA IMPLICACIÓN DE LOS TUTORES FUE UNO DE LOS DESAFÍOS MAYORES DE LA ACCIÓN, QUE CONDICIONÓ SU ÉXITO. PERO FUE DIFÍCIL OBTENERLA, POR LO MENOS AL PRINCIPIO, POR VARIAS RAZONES. COMPRENDER AL JOVEN, ADAPTARSE A ÉL, EVITAR EL PATERNALISMO Y EL AUTORITARISMO NO ERA NADA FÁCIL.

HAY MUCHOS OBSTÁCULOS EN LAS RELACIONES CON LOS JÓVENES QUE PUEDEN PROVOCAR EL FRACASO. EN LAS MISIONES LOCALES SIEMPRE SEÑALÉ CUATRO, QUE TIENEN QUE EVITARSE ABSOLUTAMENTE: ACEPTAR TODO LO QUE PIDEN, NEGARLES TODO LO QUE PIDEN, ASISTIRLOS O RECUPERARLOS. EN CAMBIO, RESPETARLOS POR LO QUE SON Y DARLES UN VERDADERO LUGAR ES EL CAMINO HACIA UN VERDADERO DIÁLOGO, HACIA LA COMPRENSIÓN Y LA ESTIMA MUTUA, ES DECIR, HACIA EL ÉXITO.

Bertrand Schwartz. MODERNIZAR SIN EXCLUIR.

Hoy en día, como no había sucedido antes en alguna de las épocas más críticas de la educación, emerge un conjunto de interrogantes acerca de las tareas del maestro, su papel en el proceso educativo y su responsabilidad docente, en parte como consecuencia de la incorporación de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje. La pregunta de fondo es *qué significa ser un buen profesor*, antes que preguntarse por el maestro ideal.

Al realizar una retrospectiva apresurada reconocemos en Sócrates al primer maestro de la civilización Occidental, con él surge el triángulo cautivo: ser maestro implica ser, al

mismo tiempo, *asesor y tutor*. También se le atribuye haber determinado la responsabilidad del docente, a saber: *enseñar a pensar* (en el caso de Sócrates, a reflexionar filosóficamente) mediante el diálogo.

Desde el principio, se asume que la educación es un asunto personal, es decir, es una relación entre personas. El proceso educativo es intencional, toda vez que hay una persona interesada en enseñar (el maestro) y otra que desea aprender (el alumno); es decir, el profesor tiene la intención pedagógica (enseñar) de satisfacer la necesidad pedagógica del estudiante (aprender):

EL PROCESO DE ENSEÑAR Y APRENDER INCLUYE UN ESPÍRITU DE APRENDIZAJE QUE COMPRENDE UNA ÍNTIMA E INTRINCADA RELACIÓN ENTRE EL MAESTRO (QUE SE SUPONE QUE ES UN DISCÍPULO ALGO MÁS MADURO), EL ESTUDIANTE (EL DISCÍPULO ALGO MENOS MADURO) Y EL CONJUNTO DE LA VIDA QUE, SEGÚN WHITEHEAD SUGIERE, ES EL VERDADERO OBJETO DE LA ENSEÑANZA.¹

Uno de los efectos más dramáticos de la crisis económica en la educación, aunado a la explosión de la matrícula en la década de los años 1970 (resultado de la política educativa de posponer la demanda de empleo al ofrecer el bachillerato y la licenciatura), es la incorporación de individuos de diversas profesiones, como docentes en las instituciones de educación superior (IES), en busca de un empleo más o menos estable, más o menos bien remunerado. No sabemos si, más allá del interés económico (muy legítimo),

hay una vocación de servicio y una formación pedagógica que lo prepare para trabajar con individuos, dentro de límites de espacio y tiempo establecidos, del nivel de madurez de los discípulos y para los fines específicos de la educación. Como lo reconoce Kennedy:

PARA EL FUTURO PROFESORADO, SÓLO DIRÉ QUE ESTÁN ENTRANDO A UNA VIDA LLENA DE LOS RETOS MÁS INTERESANTES, Y A LA MISIÓN MÁS IMPORTANTE QUE SE PUEDE TENER EN UNA SOCIEDAD MODERNA. LA OPORTUNIDAD QUE OFRECE LA UNIVERSIDAD ESTÁ POR ENCIMA DE CUALQUIER OTRA: LA OPORTUNIDAD DE DAR A LOS DEMÁS LA PLATAFORMA PERSONAL E INTELLECTUAL QUE NECESITAN PARA FOMENTAR LA CULTURA, PRESERVAR LA VIDA Y GARANTIZAR UN FUTURO HUMANO SUSTENTABLE. ¿PODRÍA IMPORTAR OTRA COSA QUE NO SEA ESTO? ²

Ahora, en la vorágine tecnológica que arrastra al mundo, se cuestiona el papel del profesor en el logro de aprendizajes significativos, sobre todo cuando se afirma que el estudiante aprende con el maestro, sin el maestro y a pesar del maestro. Sin embargo, para que el maestro sea eficiente y eficaz debe comprender y respetar el material con que trabaja, es decir la personalidad humana, incluso la suya propia.

Antes de examinar las tareas del profesor, conviene advertir que:

EL FUTURO DE LAS INSTITUCIONES FORMATIVAS SUPERIORES SE SITÚA EN EL ESCENARIO DE LA GLOBALIDAD. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y DE LA INFORMACIÓN OFRECEN LA POSIBILIDAD DE COMPARTIR, EN UN MISMO ESCENARIO, LAS IDEAS Y LAS METODOLOGÍAS DE FORMACIÓN, ASÍ COMO, EVIDENTEMENTE, LA MISMA FORMACIÓN. UNA VISIÓN DEL FUTURO SE HA DE CENTRAR EN GARANTIZAR LA ACCESIBILIDAD A LA FORMACIÓN DE TODAS LAS PERSONAS ASÍ COMO VELAR POR GARANTIZAR MODELOS FORMATIVOS INNOVADORES QUE SE ADECUEN A LA MANERA DE APRENDER Y A LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES Y DEL FUTURO. ³

Para evitar que los estudiantes queden cautivados por la educación en línea (*E-Learning*) y, control remoto en mano, busquen al mejor profesor en los canales a los que tienen acceso, resulta oportuno reflexionar sobre la naturaleza de la tarea docente en la era de la información y del conocimiento. Empezaremos por preguntar: ¿qué es un maestro?; ¿cuáles son las tareas que caen bajo su responsabilidad?; y ¿cómo realiza sus actividades?

Alcanzar la excelencia en la enseñanza no es fácil, hay que estar dispuesto a realizar una autocrítica y superar aquellos obstáculos que lo impiden: el cinismo, la mezquindad, la confusión sobre el papel y el propósito de la educación, el concepto deformado de la naturaleza de la gente, el desorden y el amontonamiento, el aburrimiento o la falta de imaginación, la rutina, el ritmo inadecuado al temperamento, y la fatiga y enfermedad. ⁴

El maestro debe estar preparado para enseñar. Por supuesto, es mucho lo que tiene que saber un buen maestro: el campo de la realidad que le toca enseñar (su materia); el conocimiento estrechamente relacionado con la materia (dominio del campo disciplinario); la naturaleza de la enseñanza (didáctica); la psicología humana (entenderse a sí

mismo y entender a los demás para animar aprendizajes); la mejor forma de comunicar sus conocimientos (con un énfasis especial en la utilización del audiovisual); el orden social en el cual se desenvuelve el proceso educativo (entorno); y el uso adecuado de la tecnología y de los medios de comunicación.

¿Qué es la enseñanza?

Al respecto, Puillas y Young afirman que:

ENSEÑAR ES MUCHAS COSAS... ENSEÑAR ES A VECES INSTRUIR, EXPLICAR O RELATAR; SIN EMBARGO, MUY POCO PUEDE SER "ENSEÑADO" EN ESE SENTIDO. ENSEÑAR ES ESPERAR, PERO HAY UN TIEMPO PARA LA ACCIÓN. ENSEÑAR IMPLICA DEMANDAS QUE PUEDEN ENCONTRAR NORMAS IMPUESTAS EXTERIORMENTE; SIN EMBARGO, LAS MEJORES NORMAS SON LAS FORJADAS POR UNO MISMO.

Por eso:

EL MAESTRO ES MUCHAS PERSONAS... EL MAESTRO ES UN "ENSEÑADO" —ÉL DEBERÍA SABER MÁS QUE SUS ALUMNOS— PERO TIENE CONCIENCIA DE LA PROFUNDA IGNORANCIA Y ES MÁS UN ESTUDIANTE. EL MAESTRO ES, POR LA NATURALEZA DEL PROCESO DE ENSEÑAR Y APRENDER, UN EJEMPLO. NO OBSTANTE, SUS PROPIAS DEFICIENCIAS LO HACEN TAMBALEARSE: TIENE PIES DE ARCILLA. UN MAESTRO DEBE SER OBJETIVO E IMPARCIAL; PERO, PROBABLEMENTE, LO MEJOR DE LA ENSEÑANZA ES MUY PARECIDO A UNA AVENTURA AMOROSA. ⁵

El docente, de acuerdo con Puillas y Young, desempeña múltiples roles. Un *maestro* es un: guía; maestro; innovador (un puente entre generaciones); modelo (un ejemplo); investigador (uno que no sabe); consejero (un confidente y amigo); creador (un estimulador de la capacidad creativa); sugeridor de perspectivas; formador de rutinas; impulsor; narrador; actor; escenógrafo; forjador de colectividades; estudiante; enfrentador de la realidad; emancipador; evaluador; protector (uno que redime o salva); realizador; una autoridad (uno que sabe); pero, ante todo, una persona. ⁶

En la realidad educativa de México y de muchos países latinoamericanos, sigue pendiente una auténtica transformación de la enseñanza. Las ideas de Gregorio Torres Quintero, expresadas hace cerca de 80 años y recuperadas por Vázquez Fuente, lo confirman:

EL MAESTRO TIENE POR TAREA ESENCIAL DESARROLLAR EL RESPETO Y EL AMOR A LA VERDAD, LA REFLEXIÓN PERSONAL, LOS HÁBITOS DE LIBRE EXAMEN AL MISMO TIEMPO QUE EL ESPÍRITU DE TOLERANCIA; EL SENTIMIENTO DEL DERECHO DE LA PERSONA HUMANA Y LA DIGNIDAD, LA CONCIENCIA DE LA RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL AL MISMO TIEMPO QUE EL SENTIMIENTO DE LA JUSTICIA Y DE LA SOLIDARIDAD SOCIALES, Y LA ADHESIÓN AL RÉGIMEN DEMOCRÁTICO Y A LA REPÚBLICA. ⁷

Aunque, como lo destaca Vázquez Fuente:

EL PROBLEMA DEL QUÉ ENSEÑAR NO PUEDE SER PLANTEADO AL MARGEN DEL PARA QUÉ ENSEÑAR; EL PARA QUÉ ES EL FIN PRIMERO Y ÚLTIMO DE UN PROYECTO, DE UNA TAREA, DE UNA PROFESIÓN, Y EN EL TERRENO EDUCATIVO

LOS PLANTEAMIENTOS DE TODA REFORMA IMPLICAN SIEMPRE UNA POSTURA FILOSÓFICA-POLÍTICA...

SÓLO DESDE ESTE ORDEN DE IDEAS QUEDA CLARO QUE LO QUE PLANTEA TORRES QUINTERO COMO "TAREA ESENCIAL" DEL MAESTRO NO ES DAR CUMPLIMIENTO Estricto A LOS NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO, SINO AL DESARROLLO CABAL DE LA "PERSONA HUMANA" PARA EL EJERCICIO DE LA "CONCIENCIA DE LA RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL" Y AL MISMO TIEMPO DEL "SENTIMIENTO DE LA JUSTICIA Y DE LA SOLIDARIDAD SOCIALES" Y DEL "AMOR A LA VERDAD".

ESTA TAREA ESENCIAL DEL MAESTRO SE CONVIERTE PARA NOSOTROS EN LA FUNCIÓN NO SÓLO DE TRANSMITIR LA CULTURA A LAS NUEVAS GENERACIONES, LA TAREA DE INSTRUIR EN LA CIENCIA, EL ARTE Y LA TÉCNICA, SINO ADEMÁS DE ATENDER CON RESPONSABILIDAD Y CONCIENCIA A LA FORMACIÓN DE LOS VALORES UNIVERSALES MÁS PRECIADOS AL GÉNERO HUMANO: LIBERTAD, JUSTICIA, RESPETO, SOLIDARIDAD, PAZ, AMOR A LA VERDAD Y HONESTIDAD, Y DE LOS HÁBITOS Y ACTITUDES QUE FACILITAN LA APROPIACIÓN, LA REFLEXIÓN Y LA EXPRESIÓN DE TODA PERSONA.⁸

La práctica docente es el crisol donde se forjan los verdaderos maestros. Como lo plantean Fierro, Fortoul y Rosas:

PENSAMOS QUE LA PRÁCTICA DOCENTE TRASCIENDE LA CONCEPCIÓN TÉCNICA DE QUIEN SÓLO SE OCUPA DE APLICAR TÉCNICAS DE ENSEÑANZA EN EL SALÓN DE CLASES. EL TRABAJO DEL MAESTRO ESTÁ SITUADO EN EL PUNTO EN QUE SE ENCUENTRAN EL SISTEMA ESCOLAR -CON UNA OFERTA CURRICULAR Y ORGANIZATIVA DETERMINADA- Y LOS GRUPOS PARTICULARES. EN ESTE SENTIDO, SU FUNCIÓN ES MEDIAR EL ENCUENTRO ENTRE EL PROYECTO POLÍTICO EDUCATIVO, ESTRUCTURADO COMO OFERTA EDUCATIVA, Y SUS DESTINATARIOS, EN UNA LABOR QUE SE REALIZA CARA A CARA... ENTENDEMOS LA PRÁCTICA DOCENTE COMO UNA PRAXIS SOCIAL, OBJETIVA E INTENCIONAL EN LA QUE INTERVIENEN LOS SIGNIFICADOS, LAS PERCEPCIONES Y LAS ACCIONES DE LOS AGENTES IMPLICADOS EN EL PROCESO -MAESTROS, ALUMNOS, AUTORIDADES EDUCATIVAS Y PADRES DE FAMILIA-, ASÍ COMO LOS ASPECTOS POLÍTICO-INSTITUCIONALES, ADMINISTRATIVOS Y NORMATIVOS QUE, SEGÚN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CADA PAÍS, DELIMITAN LA FUNCIÓN DEL MAESTRO.⁹

La práctica docente comprende múltiples relaciones: entre personas (con los alumnos, otros maestros, las autoridades educativas, los padres de familia, la comunidad); con los aspectos de la vida humana (los procesos económicos, políticos y sociales); con el conocimiento; con la institución; y con un conjunto de valores personales e institucionales. De ahí que su análisis resulte difícil y complejo.

Por eso, Fierro *et al* proponen seis dimensiones en las que organizan dichas relaciones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. Estas dimensiones se expresan de manera conjunta bajo la forma de una relación pedagógica, que caracteriza específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos (relación opresora, de dominio e imposición hacia sus alumnos, o bien una relación liberadora).

¿Qué es la asesoría?

Resulta fundamental reconocer la responsabilidad del profesor y reconocerse capaz o no de asumirla, sobre todo

después de saber el impacto que tiene, en la teoría y en la práctica, ser maestro; ya que, como se señaló al principio, la asesoría y la tutoría son dos de las múltiples tareas que realiza el maestro, éstas van de la mano con la responsabilidad de enseñar. Conviene distinguir una de la otra, porque además de que está de moda establecer la tutoría en las IES, se le confunde con la asesoría.

La asesoría es un proceso que persigue objetivos académicos determinados, donde un profesor establece una relación con uno o varios alumnos, siempre y cuando asuma su responsabilidad docente y busque realizar sus tareas con calidad. No debe entenderse como dar clases individuales, sino que se establece un espacio y un tiempo determinado, para otorgar asesoría.

Al respecto, Ayala afirma que:

DENTRO DE LAS ACTIVIDADES QUE REALIZA UN PROFESOR SE ESPERA QUE DEDIQUE UNA PARTE DE SU TIEMPO A LA ASESORÍA ACADÉMICA DE SUS ALUMNOS. DADO EL GRADO DE ATENCIÓN QUE REQUIEREN LOS ALUMNOS, DEBEMOS SEÑALAR ALGUNAS INDICACIONES PARA EL MEJOR EFECTO ACADÉMICO DE LA ASESORÍA.

AL ESCUCHAR A UN ALUMNO DECIR QUE IRÁ A ASESORÍA ACADÉMICA CON SU PROFESOR, SE PRESENTAN MUCHAS VARIABLES QUE PUEDEN PARECER OBIIVAS; DE ENTRADA, LO PRIMERO QUE SE PIENSA ES EN UNA SITUACIÓN EN LA QUE A "UN ALUMNO NO LE QUEDÓ CLARO ALGO VISTO EN CLASE Y BUSCA AL PROFESOR PARA QUE SE LO EXPLIQUE".¹⁰

Por supuesto que, de la necesidad de recibir asesoría, surgen otras interrogantes con el fin de identificar si las causas del problema radican en la enseñanza o en el aprendizaje, o bien responden a cuestiones afectivas (lo que nos remite directamente a la tutoría).

Los alumnos demandan asesoría por problemas académicos relacionados con la asignatura que imparte el profesor: antecedentes académicos deficientes; dificultad para poner atención en clase; o falta de métodos y hábitos de estudio. En función del tipo de problema, el profesor puede desarrollar acciones específicas, tales como: investigar el manejo de conceptos básicos, motivar en el alumno la identificación con el curso, ubicar al alumno respecto de los objetivos del curso y de la importancia en su formación, determinar si tiene un método de estudio definido, etc.

En cualquier caso se debe propiciar un clima de respeto y un ambiente de confianza mutua. Además, debe establecerse claramente el lugar y el horario de la asesoría, para que el alumno sepa qué esperar del profesor, a la vez que define sus dudas, plantea concretamente sus preguntas y realiza puntualmente las tareas que se le asignan. El profesor debe dar la asesoría, aclarar dudas, proporcionar información, recomendar ejercicios, tareas o lecturas, además de darle seguimiento y buscar la retroalimentación para verificar el efecto de la asesoría.

A diferencia de lo que ocurre en los países desarrollados, la implantación de la asesoría en las universidades latinoamericanas es muy reciente, quizá porque el profesor no reconoce sus fortalezas y debilidades docentes y se

asume como un buen profesor, aunque los alumnos afirman lo contrario.

El problema es complejo, requiere del concurso del asesor pedagógico. Como lo plantea Lucarelli:

LA FUNCIÓN DEL ASESORAMIENTO PUEDE DEFINIRSE COMO UNA OPERACIÓN DE DIAGNÓSTICO, IDENTIFICACIÓN DE FALENCIAS EN COMPARACIÓN CON UN MODELO E INDICACIÓN DE TRAYECTOS DE ACCIÓN...

ENCARADA COMO FUNCIÓN DE INTERVENCIÓN SOBRE CONDICIONES DE DISPONIBILIDAD TAL COMO LAS DESCRITAS, LA SITUACIÓN DE ASESORAMIENTO SE CONVIERTE EN SÍ EN UNA SITUACIÓN DE PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA. Y, EN CONSECUENCIA, EN UNA SITUACIÓN DE DESARROLLO DE LOS PROFESORES EN EL CAMPO COMPLEJO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.

ES IMPORTANTE CONSIDERAR AQUÍ LA PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA COMO CAPACIDAD PARA LA GENERACIÓN DE PEDAGOGÍA, Y A ESTA CAPACIDAD COMO UN RESULTADO PROPIO DE LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA. TAMBIÉN RESULTA CLAVE ADVERTIR QUE ESTA CAPACIDAD SURGE CUANDO LA ENSEÑANZA ESTÁ PROTAGONIZADA POR ENSEÑANTES (PROFESORES, INVESTIGADORES, PROFESIONALES, PRODUCTORES DIVERSOS) ALERTAS A LA EVALUACIÓN DE SUS VICISITUDES Y RESULTADOS. EN ESTE SENTIDO, SI BIEN LAS DIDÁCTICAS SON ACTUALMENTE —SOBRE TODO EN LOS CAMPOS DISCIPLINARIOS DE LA LENGUA Y LA MATEMÁTICA— RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, LA PRODUCCIÓN DE PEDAGOGÍA ESTÁ VINCULADA EN SU MAYOR PARTE A PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ORIENTADAS POR PROPÓSITOS DE FORMACIÓN Y BASADAS EN EL RETORNO QUE EL PRODUCTOR HACE SOBRE SU PROPIA ACCIÓN. LA PEDAGOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD, EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE FORMACIÓN ENCARADA, ES NADA MÁS NI NADA MENOS QUE LA CONFIGURACIÓN —SIEMPRE COMPLEJA— DE UNA SERIE DE NORMAS, PRINCIPIOS, REGLAS, ESTRATEGIAS QUE CONFORMAN REALES CULTURAS DEL OFICIO DE ENSEÑAR.¹¹

¿Qué es la tutoría?

Para ser un buen maestro y tutor, hay que ser un docente reflexivo. Como lo sugiere Catherine Fosnot:

UN MAESTRO PLENAMENTE CAPACITADO ES ALGUIEN QUE TOMA DECISIONES REFLEXIVAS. QUE ENCUENTRA PLACER EN APRENDER E INVESTIGAR ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE Y QUE CONSIDERA EL APRENDIZAJE COMO UNA CONSTRUCCIÓN, Y LA ENSEÑANZA, COMO UN PROCESO QUE FACILITA, ESTIMULA Y ENRIQUECE EL DESARROLLO.¹²

En este contexto, permítaseme hablar de una trayectoria académica de más de 27 años. La mayor parte del tiempo estuvo dedicada a enseñar filosofía y, en consecuencia, a dar tutoría; porque el profesor de filosofía es al mismo tiempo el tutor que atiende los aspectos emotivos de los seres humanos (adolescentes y adultos).

La filosofía es una manera de vivir, la forma más sencilla y sublime de acercarse a la naturaleza humana, a través del teorizar más profundo (entendido como la reflexión racional y sistemática del más alto nivel de abstracción, aquella que produce y reproduce el conocimiento, una y otra vez). Por lo que, enseñar filosofía es, a la vez, enseñar a vivir (filosofar).

El papel del tutor es, de los tres lados del triángulo cautivo, el más difícil de desempeñar, porque implica establecer una relación interpersonal con el estudiante. La tutoría responde a una enseñanza personalizada. Cuando se

forma un grupo, se da paso a la enseñanza. Sin embargo, el aula universitaria medieval se retomó la tradición socrática de la tutoría. Hoy en día, la tutoría es una actividad de la formación profesional que se realiza en el postgrado.

Las tendencias en la educación postobligatoria tratan de recuperar la tutoría y hacerla el pilar de la formación científica, técnica, humanística y crítica, al distribuir el quehacer del profesor de tiempo completo entre esta tarea, el trabajo en aula y la investigación. La tutoría es el momento educativo para enseñar y aprender (sobre todo filosofía), pues el tutor profesa (como profesor) con el ejemplo.

La formación profesional está determinada por el conocimiento, se orienta hacia cómo se: produce (investigación); transmite (docencia); construye (aprendizaje); comparte (extensión y divulgación); aplica (innovación y desarrollo); y se socializa (difusión y desarrollo comunitario). Pero, como lo advierte González Casanova *La nueva edad del conocimiento será una nueva edad de lucha por el conocimiento*.¹³ Donde la "clave del éxito" dependerá del acceso al conocimiento.

Las desigualdades y asimetrías entre las naciones, las sociedades y los individuos se acrecentan por el dominio y predominio del acceso al conocimiento, pues como lo advirtió Francis Bacon *el conocimiento es poder*.¹⁴ En este contexto, la tutoría cobra un significado fundamental al promover una formación profesional personalizada, con el *análisis*, la *reflexión* y la *crítica* como herramientas.

Para ser tutor (tarea que no admite gradación) es necesario desarrollar la habilidad mediante una sólida capacitación en la técnica de entrevista y en el proceso de evaluación (diagnóstica y formativa).

La construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades y la formación de actitudes empieza con el ejemplo del profesor (enseñanza y asesoría), continua con la tutoría y termina con la autonomía del estudiante para aprender, ya sea como resultado de una actividad individual, o bien producto de la cooperación y la solidaridad.

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 Earl V. Pullias y James D. Young (1999). *El maestro ideal*. Pax. México, p. 10.
- 2 Donald Kennedy (1998). *Academy Duty*. Harvard University Press. EUA.
- 3 Joseph M. Duarte y Albert Sangrá (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa. España, p. 45.
- 4 *Ibid.*, capítulo 2.
- 5 *Ibid.*, p. 6.
- 6 *Ibid.*, segunda parte.
- 7 Alicia Vázquez Fuente (1999). *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior*. Paidós. México, p. 27.
- 8 *Ibid.*, p. 28.
- 9 Cecilia Fierro, Berta Fortoul y Lesvia Rosas (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. México, pp. 20-21.
- 10 Francisco G. Ayala (1999). *La función del profesor como asesor*. Trillas. México, p. 87.
- 11 Elisa Lucarelli [comp.] (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós. Argentina, pp. 15-16.
- 12 Citada por John W. Brubacher, Charles W. Case y Timothy G. Reagan (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Gedisa. España.
- 13 Pablo González Casanova (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Era. México.
- 14 Citado por Charles Hampden-Turner (1978). *El hombre radical*. FCE. España.

La administración y gestión educativa

Modesta Jiménez Orozco

Licenciada en Pedagogía y Maestría en Administración.

modaykar@prodigy.net.mx

El presente trabajo no aspira a uniformar criterios para la administración pedagógica sino a compartir una reflexión que impulse la importancia de problematizarla con fines de contribuir al estudio del campo educativo desde la perspectiva de su administración.

Parto desde la constitución del campo pedagógico para definir el vínculo entre la administración y lo educativo; y el interés de delimitar el espacio teórico-práctico como un espacio de intervención pedagógica propia de la profesión.

Considero importante para la pedagogía hacer prevalecer su identidad como disciplina que oriente las prácticas educativas y en particular, la política educativa internacional que interviene en el futuro de la educación de los países miembros de los organismos mundiales.

Incluyo enfoques teóricos respecto de la temática y finalizo con la opinión que transmito a los lectores para impulsar el estudio, el debate y la asunción de una postura pedagógica ante la administración educativa y su gestión.

Referentes históricos

La educación es una función históricamente creada a través de complejos procesos de construcción y de institución, que se vinculan a la toma de conciencia convencional de distintos componentes culturales considerados valiosos, necesarios, significativos y relevantes para la formación de los individuos, según las concepciones y prácticas de cada época.

En una breve síntesis histórica, con las variantes de algunas culturas excepcionales, se puede describir la educación en tres momentos trascendentales: a) la transmisión informal de valores, destrezas, conocimientos y cultura de los adultos a las generaciones menores en desarrollo, principalmente a través de la familia; b) la separación del menor de la familia, para la transmisión de conocimientos y valores convencionales y el desarrollo de habilidades, mediante la intervención de un educador, ya fuera el padre, un profesor privado¹ o la escuela; y, c) la organización de instituciones que hacen extensa al desarrollo del alumno, la transmisión de conocimientos y valores que necesitará para enfrentar su función en la vida.

Estos momentos han sido transversalizados por distintos fines de la educación de acuerdo con la época, como: la supervivencia, el liderazgo social y del Estado, la salvación del alma, la productividad, y más recientemente la competencialidad. Han sido llevados en un proceso desigual entre los distintos grupos sociales, culturales y de género: ricos y pobres, hegemónicos y oprimidos, hombres y mujeres; marcando grandes desventajas educativas para los segundos en cada caso.

Furlan destaca el estudio del nexo *Polis* y *Paideia* en Atenas, donde cita a Castoriadis que argumenta, que cuando no están presentes los rasgos determinantes del coraje, la responsabilidad y la vergüenza el "espacio público" se convierte en un espacio de propaganda, de mistificación y de pornografía, donde no hay disposiciones jurídicas que puedan contrarrestar su evolución. Ante esta situación la educación (*paideia*) de los ciudadanos como tales, puede dar un contenido verdadero y auténtico al "espacio público" y el destino de la polis, de la que somos parte, depende también de nuestra reflexión, comportamiento y decisiones en la vida política. Concluye con la línea de reflexión que la institución de la *paideia* es función de la posibilidad de la polis; es la toma de conciencia de que nosotros somos polis y que ello depende de que representemos los rasgos éticos anteriores como la democracia ateniense lo menciona, como una autolimitación del régimen. Por tanto, *la institución de la educación, está en deuda con la polis, con su definición de una identidad política, con lo que ésta implica de autolimitación.*²

Cuando se requiere de la intervención de organismos educativos el espacio educativo se separa y se legaliza, constituyendo así el nacimiento de un sistema estructurado entre la relación de la figura docente y la del alumno. *El niño se tacha para renacer alumno, en contacto con el adulto separado vuelto maestro.*³

Durante el esclavismo, la clase dominante conduce a la división del trabajo entre los administradores y productores o fuerza de trabajo directa. La escritura, los sistemas de numeración serán necesarios para el registro y control de las funciones económicas; el ejército y las armas más mortíferas para la dominación física; mientras que la religión para

el control espiritual de los dominados. Se forma entonces un grupo social incipiente compuesto por maestros, artesanos y comerciantes, en medio de esas dos clases adversarias.

El predominio de la organización religiosa en la Edad Media, sobre la organización pública, instituye la educación que refiere el nexo entre la enseñanza y la organización de la vida católica ante lo cual *la educación es atributo del poder sacerdotal*.⁴ Durkheim indica que las escuelas comenzaron siendo obra de la iglesia cristiana como los monasterios o centros de aprendizaje, que gradualmente evolucionaron a grandes universidades, cuya influencia sigue prevaleciendo en nuestro siglo. En este espacio se legitima la institución educativa con el fin de formar un alma unitaria bajo la idea de salvación al seguir las enseñanzas del camino. Así a la par que se instituye el cuerpo social encargado de administrar la relación con lo sagrado, se concentra en la organización escolar su poder educativo. Se establece así al sujeto unitario, la idea de la enseñanza unitaria y el espacio legítimo.

Estos valores, se justifican a través del discurso pedagógico que se convierte en la instancia que se cristaliza en la aparición de la noción de *Pedagogía* como un campo del saber, que según Gastón Mialaret, se usa por primera vez en 1485.

Por el Siglo XII, la administración de universidades en Italia, España y otros países permitían que los estudiantes viajaran libremente de una institución a otra, buscando el prestigio de los maestros. Las del norte, como París, Oxford y Cambridge, eran administradas por los profesores; mientras que las del sur, como la de Bolonia (Italia) o Palencia y Alcalá en España, lo eran por los estudiantes.⁵

Es hasta el siglo XV, que Lutero, Calvino y otros líderes religiosos protestantes educadores de la Reforma, diseñan el modelo de la práctica del control de la educación por parte del gobierno. El detonante en la confrontación mental que se hacen en la época, fue el cuestionamiento: ¿Dios creó al hombre? o ¿el hombre creó a Dios?... Y el hombre rompe el dogma, y la iglesia católica ya no tiene la última palabra en la religión ni en la educación.

En respuesta a lo anterior, los católicos siguen ideas educativas del renacimiento que actualiza dentro del espíritu de la Contrarreforma, y para mantener su hegemonía crea dos elementos de control: la *Compañía de Jesús* y la *Santa Inquisición*. El sistema de escuelas de los jesuitas en el siglo XVI,⁶ comprendía los métodos más modernos de la época. Enseñaban artes, humanidades y administración. Su sistema ha tenido un papel preponderante en el desarrollo de la educación en muchos países, desde entonces; entre ellos México.

La intervención de los educadores y sus ideas predominantes sobre la educación definieron también la ruta de su institución y por consiguiente de su legitimación. Cito sólo algunos que instituyeron cambios o innovaciones en la educación que sientan bases para su gestión. Entre ellos, el educador francés San Juan Bautista de la Salle, fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en 1684, quien estableció un seminario para profesores y que

fue pionero en su *educación sistemática*. También hago referencia al educador Jan Komensky,⁷ obispo protestante de Moravia, cuya obra *Didáctica Magna, enseña a través de todas las cosas a todos los hombres*, enfoca su esfuerzo al desarrollo de una educación universal por lo que le otorgan en su época el título de *maestro de naciones*.

Derivadas de la Revolución Francesa se establecen escuelas y colegios universitarios que implantan reformas educativas como las *escuelas del domingo*, fundada en Inglaterra a finales del Siglo XVIII, para beneficio de los muchachos pobres y de las clases trabajadoras. Por este tiempo se introducen el método monitorial de enseñanza, que permite a cientos de jóvenes, aprender con un profesor, y la ayuda de alumnos monitores o asistentes. Lo que da margen a la creación de la educación de masas.

Obvio es decir, que la educación superior europea que se expande en otros continentes distingue la educación de los niños de la de las niñas, quienes reciben un modelo más convencional, basado en la idea "de su naturaleza". Rousseau, consideró en *Emilio* (1762) la importancia de tratar a los alumnos como adolescentes y no como pequeños adultos, y que se debía atender la personalidad individual.

La Nueva España institucionaliza la educación superior femenina en 1732.⁸ En 1810 se desquicia el sistema educativo a causa de la independencia, que enarbola entre otras cosas la libertad a través de la educación y el trabajo. En el Siglo XIX el Estado sería responsable de la labor educativa nacional conforme a estos principios ideológicos a través de la Dirección General de Instrucción Pública.

El siglo XIX es el período de la creación de los *sistemas nacionales de escolarización* en Europa y en las nuevas naciones independientes de América Latina, y en el oriente, Japón abandona su tradicional aislamiento e intenta occidentalizar sus instituciones. Sin embargo, el cambio de sistemas educativos no fue repentino después de la independencia de las colonias, hasta hoy han persistido sus modelos vinculados a los altos niveles de la política, la sociedad, y sobre todo, a los valores del poder económico.

En el México independiente, Valentín Gómez Farías pone en acción proyectos constitucionales de 1824 a favor del sistema público de educación y define su actividad política como el gran promotor de la instrucción popular. Más tarde, Benito Juárez expulsa a los jesuitas y convierte en laica la educación básica de 3 años. El clero perdía cada vez más sus antiguos derechos coloniales, entre ellos el predominio de la educación.⁹

Entre el siglo XVIII y XIX, la escuela fue el lugar de la elaboración de la pedagogía, donde a partir de las observaciones de los comportamientos de los niños, los educadores y psicólogos se construyen las teorías enmarcadas en su contexto contemporáneo, que definen las conductas y tareas que el niño debe realizar para legitimar su aprendizaje. La pedagogía conforma así a la institución escolar y ésta legitima la cultura transmisible *desde una separación de los sujetos y su inclusión en la instancia formativa legítima, desde los conflictivos*

*procesos de identificación del sujeto educable, contenible, salvable y más recientemente útil.*¹⁰

En América Latina durante el período colonial y en los primeros tiempos de la independencia de los países, la gestión de la educación fue caracterizada por el *enfoque jurídico* heredado de Europa, al que se le agregaron los valores del catolicismo y del positivismo, y con lo cual da reconocimiento legal a los aprendizajes de los estudios realizados en los centros educativos ya mencionados.

Hasta aquí, los testimonios escritos citados muestran que la administración educativa es inherente a la pedagogía, poseen la característica de ser asistemáticos y con un enfoque predominantemente legalista.

Administración educativa y gestión pedagógica

Al paso del tiempo la educación dirige sus fines a responder a la necesidad de formar un hombre productivo, útil para la industria. Da inicio el Siglo XX, donde los educadores europeos como Ellen Key (*El siglo de los niños*, 1900), Russel, Montessori, Dewey y otros, ejercieron amplia influencia en los sistemas educativos de los países de América Latina. En la década de 1930, cuando aparecieron las primeras tentativas de sistematización como resultado de los impulsos académicos de Europa y de los Estados Unidos de América, seguían los patrones de la administración pública y de la empresa. Los educadores de las primeras décadas de este siglo, para aplicar sistemáticamente la educación con una mayor cobertura pública, buscan una teoría administrativa de la educación apegada a la época, resultando con ello un predominante *enfoque técnico*¹¹ basado, en un principio, en la escuela clásica de administración y más tarde en otras escuelas como la de relaciones humanas y la neohumano relacionista, influenciadas por la psicología del trabajo bajo un *enfoque conductista*. Sin desaparecer los anteriores enfoques, se inserta en la postguerra el *enfoque desarrollista* que a partir del Plan Marshal en Europa y la Alianza para el Progreso en América, determinan la importancia de una reconstrucción económica y social de los países, con los que argumenta la fundación de organismos internacionales e intercontinentales para el desarrollo de los países miembros, para los que la educación es una vía indispensable.¹² En los años 60's América Latina descubrió que la inversión en educación bajo este enfoque no dio los dividendos esperados en términos económicos y de progreso tecnológico.

Con el lanzamiento al espacio del primer satélite *Sputnik* (1957), Rusia mostraba al mundo un estado avanzado de su sistema educativo. Las teorías y prácticas pedagógicas procedentes de la ideología marxista-leninista, expresadas en el *Poema Pedagógico* y otras obras de Antón S. Makarenko, contribuyen a la reformulación del enfoque educativo y su administración, sobre todo por su énfasis en el logro de objetivos. Se fortalece entonces un *enfoque sociológico* que impacta a la educación latinoamericana generando propuestas como las de Freire, Guerreiro Ramos, y Mello e Souza,¹³

entre otros. Este enfoque no ha alcanzado los resultados esperados debido al predominio de los valores económicos en la etapa actual.

Este siglo ha marcado la hegemonía de las naciones industrializadas y la expansión de sus sistemas educativos, donde la educación básica es prácticamente universal, aunque los índices mundiales de analfabetización siguen siendo altos en todo el mundo.

Como ya se mencionó, es después de la II Guerra Mundial, que se crean los organismos internacionales que declaran lineamientos económicos y sociales, que impactan las políticas educativas de los países miembros y no miembros, de manera directa o indirecta. Este es el caso del Consejo Económico y Social (ECOSOC), que coordina las actividades sociales y económicas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de sus agencias especializadas, como United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).¹⁴

Otro organismo con políticas significativas para la educación a nivel mundial es la Organización de Estados Americanos (OEA), con sede en Washington, entre sus organismos especializados está el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC).¹⁵

En materia de política educativa, México se orienta por el Programa de Desarrollo Educativo, derivado del Plan Nacional de Desarrollo, que da continuidad a lineamientos de desarrollo social y económico emanado de los organismos citados. El Programa 1995-2000,¹⁶ intentó ampliar con *equidad* la cobertura de los servicios educativos de *calidad a todos* los mexicanos, teniendo a la educación como una vía de *desarrollo sustentable* hacia una mejor manera de vivir. Buscó la *pertinencia social* en todos los tipos, niveles y modalidades en que imparte la educación y propone el *mejoramiento* del funcionamiento escolar a través de *la planeación, la gestión, la organización y la evaluación*, el fortalecimiento de *la formación del personal académico*, implementando un sistema de evaluación, haciendo uso apropiado de los *medios electrónicos y la tecnología*, entre otros lineamientos. El programa 2000-2006, actualizará los lineamientos a partir del planteamiento de la *Revolución Educativa* que orientará las acciones del Estado para este sexenio.

Con las circunstancias descritas, es claro interpretar que la educación en el último siglo, la define la política y las acciones del Estado. La educación que se deriva de ellas, se expresa legítima en su sistema educativo, que posee una estructura, modalidades, contenidos y formas de comunicación que se socializan a través de la escuela y otros servicios educativos. Y en ese sentido, la administración educativa es la intermediaria para su ejecución. Tiene carácter científico desde la clasificación de ciencia social y posee fines, principios, propósitos, objetivos y metas; conlleva valores; diseña procesos y procedimientos empleando técnicas y conocimientos que llevan a la educación a obtener los resultados planeados; responde a las necesidades de la sociedad a

través de las acciones de sus representantes y en esa medida, requiere de la participación ciudadana para su mejoramiento y control.

Gestión educativa, campo de intervención pedagógica

Concuerdo con la opinión de Furlan, cuando afirma que *la pedagogía se va inventando en el roce de los actores y los custodios del espacio educativo... viene entre (interviene) la pauta dicha y la acción*. En este sentido la invención de la pedagogía implica asumir el riesgo de la intervención y en aprender de lo vivido, considerando los avances de la ciencia, pero sin esperar a que ésta esté terminada para intervenir en el problema educativo. En este sentido, la pedagogía tiene mucho de arte y ciencia. Se trata de reflexionar sobre las ideas, los procedimientos científicos y apreciar su valor pero también reflexionar en lo útil que puede ser modificarlos para mejorarlos y adecuarlos mejor a las necesidades del grupo social.

Es pertinente aclarar también que el término gestión es relativamente moderno, y se utiliza recientemente como sinónimo de administración educativa, educacional o escolar; sin embargo, la teoría administrativa ubica el concepto como una parte de la dirección que se encarga de conducir al personal hacia el logro de los objetivos, utilizando para ello los recursos disponibles de una manera eficaz y eficiente. Asimismo, el término significa un período de autoridad

de un administrador o gabinete de directivos. Es usual decir de un funcionario *los logros obtenidos durante su gestión*, es decir durante el tiempo que duró en el cargo.

La premisa del estudio de la administración de la educación latinoamericana, según Sander,¹⁷ se inserta en el movimiento teórico de las ciencias sociales y de la administración pública en el contexto de sus relaciones internacionales, como corolario natural del fenómeno de la interacción entre educación y sociedad.

La caracterización del desarrollo de la administración educativa que ha ido conformándose paralelamente con la pedagogía desde los inicios de su institución, resolviendo así las necesidades de su operación y a medida que amplía su cobertura va generando sus diversos campos de intervención, nos define una postura que interprete su estudio como parte del saber pedagógico.

Debido a la expansión de los sistemas educativos, es necesario diferenciar entre administración de la educación como un concepto macroeducativo y administración escolar como un concepto microeducativo. Considérese *macroeducativo* la cobertura internacional, nacional, regional y de entidades federativas, y la cobertura institucional y de unidad escolar. A su vez debe entenderse en dos sentidos: amplio y restringido. Amplio cuando se trate de un proceso de toma y ejecución de decisiones relativas a los factores humanos, financieros, materiales y técnico-pedagógicos requeridos para

el funcionamiento de un sistema educativo, en sentido restringido cuando se trate de la acción gubernamental para la ejecución de un plan o programa educativo.¹⁸

Aún teniendo influencia teórica de la administración pública y de empresas, la administración educativa tiene su propio cuerpo de conocimientos y prácticas sociales, construidas históricamente en función de la misión específica de las instituciones educativas en la sociedad. Como campo teórico y práctico se define dentro de la naturaleza de la educación.

Dentro de este planteamiento, debe haber un compromiso genuino de la administración con los fines y valores de la educación, desde lo cual se definan los preceptos de la teoría de la administración educativa.

Conclusión

En consecuencia, los pedagogos no podemos esperar a que la ciencia haga sus nuevos descubrimientos, nuestro deber es intervenir con lo poco o mucho que tengamos de cien-

cia y tecnología, por escasa o imperfecta que parezca; no esperemos un nuevo proceder de la educación que nos indique el camino, construyámoslo responsablemente a partir del estudio, la intervención y la problematización de nuestro objeto.

La administración educativa la compone un híbrido de la administración y la pedagogía y es nuestra responsabilidad como profesionales de la disciplina hacer aportaciones que ayuden a consolidar este campo en construcción. Para ello es preciso investigar la situación educativa desde la óptica de la administración, con el fin de desarrollar formas de gestión asociadas con los desafíos futuros, considerando el fenómeno social, económico y cultural pronosticable, donde el fenómeno de la crisis actual sirva de plataforma para el análisis de la situación.

Dejo fuera, en esta ocasión, muchos aspectos importantes como sus paradigmas, sus procesos y resultados, que me gustaría tratar en otra oportunidad, por el momento recomiendo la compilación de la UNESCO para abundar más en el tema.¹⁹ ■

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 En la India antigua, en China, en Egipto o en Judea la enseñanza era impartida por un sacerdote quien gozaba de un elevado prestigio, ante lo cual los niños eran advertidos de honrar a sus profesores aún más que a los padres, puesto que éstos eran la guía para la salvación. Los griegos ricos mantenían profesores entre sus sirvientes que generalmente eran esclavos de los pueblos conquistados. Cuando Roma goza de la plenitud de su Imperio, siguieron la práctica de tener esclavos profesores griegos, integrados en el personal de sus casas. Entre los mexicas se realizaba una práctica similar al incorporar como educadores de sus hijos, sirvientes procedentes de los pueblos sojuzgados, quienes por esta actividad merecían un trato especial.
- 2 Catoriadis, Cornelius. Citado por Furlan, Alfredo. "El campo de la intervención pedagógica". En *El Discurso Pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*. Ed. Dilema. México. 1989.
- 3 Dilthey Wilhem, citado por Furlan, Alfredo. *Op. cit.*
- 4 Durkheim.E. Citado por Furlan. *Op. cit.*
- 5 "Historia de la Educación". *Encarta 2000*.
- 6 Comenta Sander, Benno que el escolasticismo católico tiene plasmado en parte el sistema de organización y administración de la educación implementado por los jesuitas. En *Administración de la Educación Superior*. SE-ANUIES. México, 1982.
- 7 Más conocido por Juan Amós Comenio, en el Siglo XVII, subraya el valor de estimular el interés del alumno en los procesos educativos y enseñar con múltiples referencias las cosas concretas más que sus descripciones verbales. *Encarta Op. cit.*
- 8 En el Colegio de las Vizcainas.
- 9 Robles, Martha. *Educación y Sociedad*. Siglo XXI Editores. México, 1990.
- 10 Furlan, *Op. cit.*
- 11 Philo, Laurencio. *Organización y Administración Escolar*. Edit. Kapelusz. Argentina. 1965.
- 12 1958. OEA y UNESCO organizan en Washington, la Reunión para la Planeación Integral de la Educación.
- 13 Sander, Benno. *Gestión educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Ed. Troquel. Educación. Argentina. 1996
- 14 Además de la OMS, FAO, PNUD, UNICEF y órganos subsidiarios como UNCTAD. Las agencias especializadas pueden ser divididas en dos grupos. Las instituciones financieras: Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (BIRD, parte del grupo del Banco Mundial) y las agencias funcionales: como UNESCO, OMS, FAO..., UNESCO Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas. Creado en 1946; 181 países miembros. México y República Dominicana fueron los primeros países de Latinoamérica que fueron miembros desde 1946. La 2^a Conferencia general tuvo lugar en México 1947. El 2^{do}. Director General fue el mexicano Jaime Torres Bodet (1948-1952) *Enciclopedia Microsoft Encarta 99*.
- 15 A partir de 1993, el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral, antes formado por el Consejo Interamericano Económico y Social (CIES), el Comité Jurídico Interamericano (CJI), y el Instituto Indigenista Interamericano (III), y la Organización Panamericana de la Salud. 36 países miembros. Cuba (expulsada en 1962). México se incorpora en 1967. *Encarta. Op.cit.*
- 16 Programas y Comisiones de apoyo a la educación como: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Media Superior y Superior, como FOMES, PROMEP, Sistema Nacional de Formación de Personal Académico de las Instituciones de Educación Media Superior (CONAEMS) y Superior (CONPES), y Consejos Regionales (CORPES), Padrón Nacional de Licenciaturas de Alta Calidad, CONACyT, ANUIES, Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL) y la Carrera Magisterial, Estímulos a la Productividad Académica, etc. *Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Poder Ejecutivo Federal.
- 17 Sander, Benno. *Op.cit.*
- 18 Pallán Figueroa, Carlos. *Política, administración pública y administración de la educación*. Ed. Universidad Autónoma de Querétaro. México. 1981
- 19 Espeleta, Justa y Alfredo Furlan. Comp. *La Gestión Pedagógica de la Escuela*. Ed. Correo de la UNESCO. Colección: Educación y Cultura para el Nuevo Milenio. México. 2000.

Pedagogía de la Diferencia*

Azucena Romo

Doctoranda en Filosofía y Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
azucenamiguel@prodigy.net.mx

La Pedagogía de la Diferencia se ubica dentro de un momento histórico determinado por un conjunto de acontecimientos significativos, que impactan necesariamente a la educación y a sus fines, traducidos en la reformulación de categorías, valores e instituciones. Momento en el que está en cuestión el "sujeto" masculino monológico, unitario, totalizador, que ha servido de aval de la realidad, a través de una "racionalidad" instrumental, totalizadora, omniabarcante, centralizada y teórica. Dicho sujeto es reemplazado por múltiples sujetos y diversas racionalidades, definidas principalmente, como valorativas (Villoro, pp. 43-49), que recuperan sus historias, sus genealogías, sus culturas y sus valores.

La Pedagogía de la Diferencia se inscribe dentro de la llamada "muerte de los grandes relatos", dando cabida a los "pequeños relatos" que hacen visibles a los diferentes grupos hasta ahora marginados. Pedagogía que implica una propuesta política fundamentada en una nueva ética, en donde se combaten las normas morales abstractas, para recuperar la moral de individuos concretos, con lo cual se desocultan los "antivalores" que han regido la educación de las llamadas "minorías", llámense mujeres, indígenas, negros, homosexuales, lesbianas, etc.

La Pedagogía de la Diferencia coincide con la Filosofía de la Diferencia en donde destacan filósofos como Derrida, Foucault y Deleuze, quienes evidencian la crisis de la ontología clásica, poniendo en cuestión al sujeto filosófico, racional, monológico equiparado con la idea normativa de ser, que continúa siendo el "Mismo": el sujeto varón, blanco, clasemediero, heterosexual, parámetro de la subjetividad. Identidad sustancial que sirve como referente ante el cual la diferencia es contemplada negativamente, como una copia, un subconjunto, lo "otro", imagen especular de lo "Mismo". Para la Filosofía de la Diferencia no hay unidad del ser. El ser sólo se dice de las diferencias; si bien el ser se dice en un solo sentido, sus modalidades no son las mismas, aquello de lo que se dice difiere; por tanto, la diferencia no se contempla como oposición (Gabilondo, p. 107), ni como desigualdad. Siendo así, el referente hegemónico masculino resulta ser un falso universal, inadecuado para servir de parámetro a los "diferentes".

La Pedagogía de la Diferencia se deriva del Feminismo de la Diferencia en donde figuran Hélène Cixous, Julia Kristeva y Luce Irigaray como sus principales exponentes; feminismo propositivo, que apunta más allá de la simple crítica al patriarcado, a la victimización, o a la auto-celebración ingenua. El Feminismo de la Diferencia se asume como superación del Feminismo de la Igualdad, del que Simone de Beauvoir fue su representante más significativa, fuente de todo el feminismo moderno, el cual se aboca a la conquista de leyes y normas que mejoran la vida de las mujeres, para llegar a conquistar todas las prerrogativas que se atribuyen al sujeto universal, neutro, portador de derechos abstractos. El Feminismo de la Diferencia va más allá al considerar que necesitamos derechos sustantivos, es decir específicos, de manera que lo que está en juego es la equidad, que apela a las necesidades concretas de los sujetos diferentes. Siendo así, la igualdad sólo es el punto de partida, pero no el punto de llegada. Si bien, es indispensable la conquista del poder como medio que nos potencia para la acción, no se trata de llegar al poder haciendo "lo mismo", sino de diferente manera. Siendo así, la nueva forma de hacer política deja de ser "el arte de lo posible, para convertirse en el arte de lo "conveniente" (Sendón, p. 13). En otras palabras, el Feminismo de la Diferencia está consciente de que no puede transformar el mundo, pero sí provocar un cambio sustancial en la de vida de las mujeres. Este feminismo no plantea sólo la igualdad entre hombres y mujeres, porque eso implicaría aceptar el punto de referencia, los modelos socio-culturales androcéntricos. Considera que tener las mismas oportunidades que los hombres es necesario, pero no suficiente. El Feminismo de la Diferencia defiende la forma peculiar de las mujeres de estar en el mundo, con base, no en una esencia inamovible, fija, única, sino en una historia que las ha constituido, de donde se ha derivado un cierto posicionamiento frente al poder y con ello una determinada perspectiva de la realidad. Aun aceptando que toda identidad es "un imposible, un sitio de ruptura, un error, una confusión, un conflicto, una resistencia" (Buttler, p.92), la defensa de la diferencia representa una estrategia de lucha política, desde donde lograr un nuevo posicionamiento. Por otra parte, la igualdad no es lo

contrario de la diferencia, puesto que no es posible la igualdad sin la diferencia. Lo que es contrario a la igualdad es la desigualdad. Las diferencias encierran un gran potencial puesto que permiten la pluralidad. La anulación de las diferencias nos conduciría a un mundo unidimensional" (Sendón, pp. 4-8).

La Pedagogía de la Diferencia se apoya en el postestructuralismo, bajo el cual se considera que la realidad se configura a manera de texto, donde el sujeto hablante garantiza la significación. Los discursos, así como la subjetividad y los pensamientos conscientes e inconscientes se vinculan con el poder. El postestructuralismo es por tanto un constructivismo, de donde se desprende el concepto de "deconstrucción", que significa en términos derrideanos "desestructurar" o "desedimentar" los estratos de sentido (Mendiola Mejía, p. 294).

Por tal motivo, la Pedagogía de la Diferencia promueve el desarrollo de los grupos marginados, en tanto sujetos discursivos, capaces de construir, deconstruir y reconstruir sus identidades, creando una nueva realidad. Cuando hablamos del autoconocimiento de los grupos marginados nos referimos al conocimiento de la condición de seres cuya identidad ha sido definida a partir de la negación, de su no existencia, de su condición fantasmagórica, que aun cuando sin espesor, constituye una identidad mínima irreductible a la subjetividad masculina hegemónica. Por tanto, el punto de partida de la deconstrucción y reconstrucción de su identidad es reconocer la carencia de autonomía, producto de una historia constituida de fragmentos y silencios, "sin huellas, ni monumentos" (Rossanda, p. 136).

El énfasis en la reformulación de los diferentes sujetos, es asimismo, la respuesta a un mundo globalizado, en donde la única manera de sobrevivir es teniendo aquel conocimiento que responde a la pregunta socrática fundamental sobre quiénes somos, ya que nos permite entrar en posesión de nosotros mismos, de autocontrol, de una mínima soberanía, a través de un cierto posicionamiento dentro de las estructuras de poder. Pregunta que se ha complejizado a partir del constructivismo, ya que ha derivado de ¿quién soy? a ¿quién me ha construido? o ¿entre quiénes soy lo que soy?

Si el universo simbólico se ha construido a partir de la dominación masculina hegemónica, que designa una manera de ser y de vivir, dentro de un sistema normativo, repetitivo, axiológico, generando los proyectos y las expectativas para todos los diferentes, la Pedagogía de la Diferencia se impone la tarea de facilitar la deconstrucción de los sujetos, "sujetados" por una identidad endosada por la cultura, a manera de "cama de procusto". La Filosofía de la Diferencia considera que la esencia de los diferentes sujetos se constituye como horizonte, aquél que hemos de construir para llegar a ser lo que deseamos ser; de suerte que las modalidades que adoptemos estén significadas dentro de un marco que propicia la diversidad. Dicho horizonte, por tanto, no está referido a un modelo, a un original, o a una meta, sino más bien a un punto simbólico que nos permite un cierto eje de acción, un cierto principio de coherencia en nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros, con

el mundo. Trascendencia que no representa un más allá, ubicado en un ultramundo, sino entendido como "trascendental sensible", en un aquí y un ahora, en donde no existe alguien llamado "la mujer", "el indio", "el negro", "el homosexual", "la lesbiana", sino seres humanos concretos y diversos, con necesidades, sueños, anhelos, deseos y utopías. Lo que significa una tarea de carácter pedagógico, puesto que, como sabemos, la meta última de toda educación es la autonomía, el hecho fundamental de hacernos cargo de nuestra propia existencia.

La Pedagogía de la Diferencia es pues una Pedagogía Radical, porque no sólo apunta hacia la deconstrucción de nuestra identidad asignada por los otros, sino que nos remite a la deconstrucción del universo de dominación que nos circunda. La definición de los seres humanos como "animales racionales" requiere una definición de carácter más extensa, más ajustada a nuestra realidad, en tanto animales simbólicos, capaces de lenguaje simbólico que nos lleva a sustituir cosas por conceptos (Sendón, p. 9). Mundo simbólico regido desde el poder, cuyas estructuras son de carácter tan profundo, que se encuentran agazapadas, inscritas en nuestro inconsciente, al grado de que nos resulta difícil detectarlas. Universo que subyace tanto en las creencias, los valores, las ideas y las filosofías, como en el orden cósmico mismo, el cual se traduce en orden social, individual y finalmente sexual. Universo que actúa a través de un lenguaje neutro, pretendiendo que existe un "sujeto universal" que representa al género humano; sujeto omniabarcante, encargado de mirar, definir, calificar, ubicar y jerarquizar a los seres humanos en tanto estereotipos asimétricos. En otras palabras, la maquinaria simbólica de dominación ha estructurado las cosas, los espacios, los tiempos, los cuerpos, los deseos, los géneros, los pensamientos, la subjetividad, el placer y aun la divinidad. Todo esto inscrito de tal manera en el inconsciente, que incluso los dominados llegan a reconocerse en dicha significación. Tal es el caso del reconocimiento de las mujeres en la feminidad, traducida como "el arte de empequeñecerse", siendo la sumisión y la anulación de sí la forma en que las mujeres ocupan sus espacios (Bourdieu, p. 43). Situación que podría extenderse a todos los otros grupos marginados.

Al ser los aparatos educativos los principales reproductores de dicho orden de dominación, la revolución simbólica se convierte en la tarea fundamental de la Pedagogía de la Diferencia. Si el lenguaje marca las coordenadas existenciales, a partir de un nuevo lenguaje podremos vivir en el mundo como en nuestra "propia morada", rompiendo las "cárceles" que a nuestro alrededor se han construido con palabras. Consecuentemente, la Pedagogía de la Diferencia, significa no sólo una nueva propuesta para un nuevo discurso, sino que implica la construcción de un universo simbólico, capaz de deconstruir el orden simbólico androcéntrico, arbitrario y jerárquico, arraigado en la dominación de los hombres sobre las mujeres, y de los hombres sobre otros hombres, inscrito en el orden social, en nuestras mentes y

cuerpos. Cuerpos y mentes que se han pretendido neutralizar, cuando en realidad se trata de cuerpos diferentes tanto morfológica, como fisiológica, psicológica y culturalmente. La Pedagogía de la Diferencia, será una Pedagogía de la Libertad, porque los "otros" necesitamos no sólo libertad de movimiento, de derechos y de oportunidades de realización, sino principalmente requerimos de la libertad de trascendencia e independencia simbólica (Puissi, p. 3).

De la revolución simbólica implícita en la Pedagogía de la Diferencia, se desprende una revolución axiológica, ética, epistemológica y política; subsumidas dichas revoluciones por una revolución pedagógica que funciona como contracultura, capaz de hacer frente al currículum oculto, en tanto contra-currículum. A partir de la transgresión del orden simbólico hegemónico, los saberes abandonan ese punto de referencia; la creación de nuevas palabras y nuevos sentidos transformarán nuestra percepción y sensibilidad, incidiendo en una nueva forma de abordar la realidad.

Los sujetos marginados, deformados y acallados hemos experimentado el sentimiento incómodo de "ser lo otro", de donde se deriva la auto-percepción como fracaso, fraude, inadecuación o extrañamiento, paralizando así nuestra "voluntad de ser", y frustrando nuestras relaciones interpersonales. A partir de una nueva percepción de nosotros mismos podremos recuperar nuestro "hogar", y dignificar nuestra "morada", en donde lo que está en juego es nuestra realización y felicidad en tanto seres humanos. Todo lo cual hace de la Pedagogía de la Diferencia una Pedagogía de la Autoestima. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- * Ponencia leída en el XIII Coloquio sobre enseñanza de la filosofía: *Filosofía y Cultura, resistencia y paradojas*. Tlaxcala, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *La Dominación Masculina*. Anagrama, Barcelona, 2000.
- BUTLER, Judith, "Incitación e insubordinación de género", en *Grallas de Eros. Historia, género e identidades sexuales*. B.A., 2000.
- GABILONDO, Ángel. *La vuelta del otro*. Trotta, Madrid, 2001.
- MENDIOLA Mejía, Salvador, "Derrida, una idea de la de(s)construcción y lo que las mujeres quieren", en *Debate Feminista*, México, D.F., Septiembre, 1990.
- PUISSI, Anna María, *La Pedagogía de la Diferencia*, Internet. Artículos sobre Feminismo.
- ROSSANDA, Rossana, "El encuentro con el feminismo", en *Debate Feminista*, México, D.F., Septiembre, 1990.
- SEDÓN DE LEÓN. *¿Qué es el Feminismo de la Diferencia? Las Guerras contra las mujeres*. Mujeres en Red en: http://www.nodo50.org/mujeresred/victoria_sendon-feminismo-de-la-diferencia.html26/07/01
- VILLORO, Luis. "Filosofía para un fin de época", en *Revista Nexos*, mayo, 1995, México, D.F.

Fundación Mexicana de Pedagogía A.C.

La Fundación Mexicana de Pedagogía es una Asociación Civil, es decir, una organización sin fines de lucro que integra a profesionales de las distintas ramas del saber que han hecho de la educación y la reflexión en torno a esta compleja actividad social, una forma de vida y un propósito para mejorar nuestra sociedad.

La finalidad de la Fundación es promover el desarrollo de la Pedagogía, así como su difusión e impulso entre los distintos sectores que mantienen relación con la actividad educativa en todas sus manifestaciones, modalidades y niveles. Procurar el establecimiento de paradigmas claros y definidos acerca de la formación y actividad profesional en el área y apoyar las acciones que permitan que los sectores más necesitados se vean favorecidos con los beneficios de la educación.

Los objetivos para lograr sus fines se expresan en el objeto social de la Fundación destacando los siguientes:

- Desarrollar todo tipo de investigaciones referidas al ámbito de la pedagogía y la educación en cualquiera de sus niveles y modalidades.
- Editar y distribuir libros, revistas y cualquier otro material impreso o electrónico que contribuya a la difusión de la pedagogía y la educación.
- Crear y administrar instrumentos y procedimientos financieros que permitan apoyar mediante becas a estudiantes de nivel superior de escasos recursos en el área.
- Desarrollar e instrumentar los mecanismos necesarios para otorgar premios nacionales al desempeño profesional a la investigación y a la realización de tesis sobresalientes en el área.
- Establecer procedimientos y estrategias que permitan desarrollar las actividades necesarias para la acreditación de los programas académicos en el área de la pedagogía y la educación que imparten las instituciones de nivel superior
- Brindar servicios de capacitación, extensión académica y actualización bajo cualquier modalidad educativa.
- Recibir donativos de personas físicas, empresas públicas o privadas y organizaciones sociales, que contribuyan al logro de los fines de la Asociación.

Los retos que se ha propuesto enfrentar la Fundación son muy grandes y reclaman ambiciosas estrategias que exigen una gran actividad y el planteamiento de acciones claras. Una de estas primeras acciones es asumir la revista *Paedagogium* como órgano de difusión, por ello en las próximas ediciones publicaremos más información sobre las líneas estratégicas y acciones que se plantea la Fundación para el logro de sus metas.

En este momento y en este foro es necesario señalar que la Fundación asume el compromiso de mantener la línea de independencia y pluralidad que ha caracterizado a la **revista *Paedagogium*** a lo largo de sus casi dos años de vida, así como sostenerle como un medio que permita la difusión y discusión de las ideas pedagógicas y las experiencias educativas sin limitación alguna.

Puede solicitarse mayor información sobre los fines, filiación y acciones de la **Fundación Mexicana de Pedagogía, A.C.** en la dirección electrónica de esta revista: revista@ciap.com.mx 

Y-reflexiones

Gerardo Geene

Pasante de la carrera de Pedagogía
gegeene@yahoo.com.mx

Y la reunión de la ONU en Monterrey, dejó grandes enseñanzas e interrogantes. De las enseñanzas destaca la extraordinaria actuación del Comandante Fidel, nos enseñó cómo ser uno de los principales focos de atención en muy poco tiempo y que ser el dirigente de un país que más tiempo ha estado en el poder (¿a eso se llama dictadura?) es una virtud y ventaja sobre aquellos que recién han asumido el poder y su permanencia será limitada. ¡Pobres! Eso les pasa por permitir elecciones libres.

Y que otro punto de interés en esa reunión fue el papel preponderante que se le dio a la educación y a la lucha contra la corrupción. Gran problema tenemos ahora, si queremos dólares para el desarrollo tendremos que combatir primero la corrupción en la educación y en este tema hay mucho que hacer. ¿Ya se sabía, no?

Y nos dicen que si quieres ver cómo es la realidad en torno a la eficiencia de la nueva administración, solicites tu duplicado de cédula profesional en nuevo formato. ¿20 años no es nada...?

Y que ya merito habrá nuevos planes de estudio de pedagogía en la Facultad de Filosofía y en Aragón ¿será?

Y ahora sí la niñez y juventud mexicana ya está recibiendo una verdadera educación posmoderna, el **Big Brother** ha logrado aquello en que el sistema educativo ha fracasado, la enseñanza del español moderno en México, ahora sí ya sabemos que güey (¿será wey?)

no tiene género, qué bueno porque ya diversas dependencias universitarias trabajaban por promover una línea de investigación de género (claro) y multidisciplinaria, acompañada de varios seminarios, talleres y conferencias; el **Big Brother** tiró el proyecto.

Y siguiendo con el **Big Brother**, ¿de verdad hay quién lo ve? Lo que sí es posible ver es el alcance del poder, honestamente qué lástima ver los programas de Aguilar Camín y el de Javier Solórzano y Carmen Aristegui, inteligentes y críticos, que doblan la espalda al poder, al poder del **Big**, desde luego. En premio a su brillante labor de análisis sugiero cambiar el nombre de sus programas, por **Zona Roja** y **Círculo Abierto**.

Y que el Dr. Salvador Malo dirige ahora el CENEVAL ¿es bueno? Esperamos que sí, ya que el paquete no es pequeño y la sombra del Maestro Gago, anterior director, es muy grande. Se le desea éxito.

Y los estudiantes tienen oportunidad de hacer oír su voz y propuestas en torno al futuro de la pedagogía en el **Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación** ¿Sabremos aprovechar el foro? Por lo pronto hay que trabajar para llegar preparados a Villahermosa.

Y que a ver si no nos derretimos en el Encuentro de Estudiantes ya que es de esperar que el calor humano sea mayor que el que nos depara el clima de esa bella ciudad. ¿Los hielos van por cuenta de la casa?

Naked Paper

Renato Guillén Durán
Estudiante de Bachillerato
quetzalcoatl@rapworld.com

I cover you with my small

handwriting and frantic scribbling,

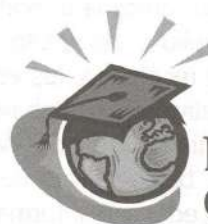
Eager to cloth you with

my inkblots and cluttered thoughts.

But as I see your new apparel

I start to wonder if you looked

better bare.



**DIFUSIÓN
CULTURAL**

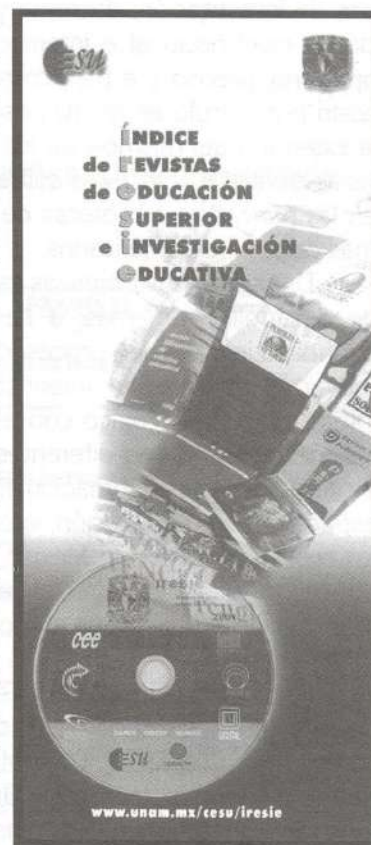
presentación del CD ROM

iresie 2001

El pasado 19 de marzo del 2001 se presentó la base de datos IRESIE 2001, evento que tuvo lugar en el auditorio de la Unidad Bibliográfica ubicado en el Centro Cultural Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La presentación estuvo presidida por Ángel Díaz Barriga, Director del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU); María de Lourdes Rovalo Rueda, subdirectora de planeación y desarrollo de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM; Mario Rueda Beltrán, del Centro de Estudios Sobre la Universidad; Felipe Martínez Rizo, director de la Revista de la Educación Superior y María Ángela Torres Verdugo, coordinadora del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE).

El evento dio inicio a las 18:15 horas, con la participación de los comentaristas y de la propia coordinadora del proyecto que a grandes rasgos nos hablaron de la labor del investigador, de las características inquisitivas que debe tener todo aquel que se dedique a tan celosa e importante actividad, de la necesidad de buscar los antecedentes de un área de conocimientos determinada y de contar con las herramientas e instrumentos que ayuden y faciliten la inves-



tigación educativa. Es aquí donde radica la importancia de un sistema de información, amplio y completo como el IRESIE, ya que en años atrás, se recordaba, los estudiosos e investigadores del área educativa no contaban con las herramientas adecuadas, se tenían bases de datos que sólo proporcionaban referencias bibliográficas de algunos artículos, sin la posibilidad de acceder a la información y al texto completo.

El IRESIE es un sistema de información con veinte años de desarrollo –nos dice su coordinadora– nace en 1979 y hasta 1987 dependió del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) y del Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES). En 1989 y hasta 1997 tuvo como sede al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y a partir de ese año a la fecha sigue desarrollándose en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).

El principal objetivo del IRESIE es apoyar las actividades de investigación, docencia y planificación de la educación a nivel nacional e internacional, facilitando el acceso oportuno, preciso y a bajo costo –cabe mencionar que el costo por artículo es de 10 pesos independientemente de la extensión del mismo– de los artículos publicados en revistas científicas y técnicas sobre educación que se reciben en las principales bibliotecas de la ciudad de México y de más países iberoamericanos.

Dentro de sus objetivos específicos el IRESIE pretende desarrollar aún más la base de datos ya existente; difundir la información procesada en diversos medios; promover la cooperación interinstitucional, manteniendo el intercambio bibliográfico con alrededor de doce bibliotecas, desde luego con diferentes instituciones de provincia y otras de nivel internacional; integrar una hemeroteca especializada en educación, la cual tiene la riqueza de contar con información de México, América Latina y España; ofrecer servicios como Búsquedas Bibliográficas Especializadas y de recuperación de los artículos indizados en la misma base.

El **CD ROM IRESIE 2001** cuenta con una base de datos de más de 61 mil registros, cada registro ofrece los datos completos de la referencia bibliográfica y la biblioteca en donde se localiza la revista. Un 55% de las referencias incluyen un resumen. Contiene también otras bases de datos de menor tamaño como el Índice de Documentos Sobre Educación (IDOCED) que contiene las referencias de 2500 documentos existentes en el archivo vertical del CESU; Red Mexicana de Información y Documentación en Educación (REDMEX) formado por los reportes de más de 600 investigaciones realizadas en México sobre diversos aspectos del área educativa y el Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas Sobre Educación (CATMEX) que agrupa las características de 204 títulos de revistas mexicanas sobre educación.

La base de datos está integrada por 248 títulos provenientes de México, 202 de otros países de América Latina

como Venezuela, Brasil, Argentina entre otros, 50 títulos de España, 105 de otros países europeos y 203 títulos de Canadá y Estados Unidos.

Los avances que ha tenido el IRESIE durante estos 23 años –comenta la maestra Ma. Ángela Torres– es la evolución del mismo en conjunción con los avances tecnológicos, se inició con catálogos engrapados de distribución local, posteriormente fue una revista más formal y desde el año 90 a la fecha se ha editado en disco compacto, cabe mencionar que a partir de 1995 el sistema se puede consultar en la Internet. Así mismo se ha avanzado cualitativamente en los procesos de sistematización de la información contribuyendo así a la formación de decenas de documentalistas.

El IRESIE ha colaborado en el crecimiento de la pedagogía apoyando la elaboración de múltiples trabajos de tesis y ponencias; ha contribuido al reconocimiento profesional de los autores a nivel nacional e internacional, propiciando así el intercambio de ideas que genera la construcción del conocimiento y por ende a la difusión de diversas revistas del área educativa.

Como próximos proyectos la coordinadora del IRESIE plantea el mejoramiento cualitativo de la base de datos en general, a través de la normalización de los nombres de los autores y la inclusión de las citas bibliográficas completas; asimismo propiciando la integración de una catálogo colectivo de las revistas de la RED; acrecentar el número de textos completos de más revistas y ofrecer el servicio de envío de artículos vía Internet y vía fax.

Durante la presentación, la responsable del proyecto, agradeció el apoyo financiero y técnico de distintas instituciones que han permitido el desarrollo y crecimiento del IRESIE, a saber: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior (PIES), Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Biblioteca Samuel Ramos de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Centro de Documentación de la Facultad de Psicología de la UNAM, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), Centro de Estudios Educativos (CEE), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) y Departamento de Investigación Educativa (DIE) del CINVESTAV. Así mismo a todas las personas que han colaborado técnica y administrativamente a lo largo de los 23 años de vida del IRESIE.

Debemos reconocer el valioso trabajo que han hecho todos los que colaboran en el proyecto, ya que sin duda el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa es una herramienta de gran ayuda para todos aquellos que nos dedicamos al estudio y análisis del fenómeno educativo, con la gran ventaja que es un sistema de fácil manejo y acceso que se puede consultar en <http://www.unam.mx/cesu/iresie>. 



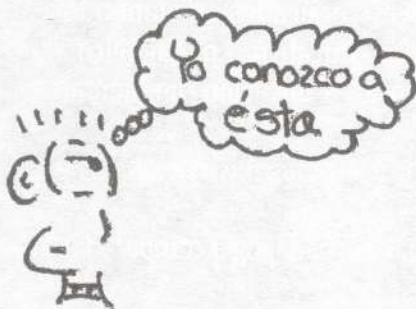
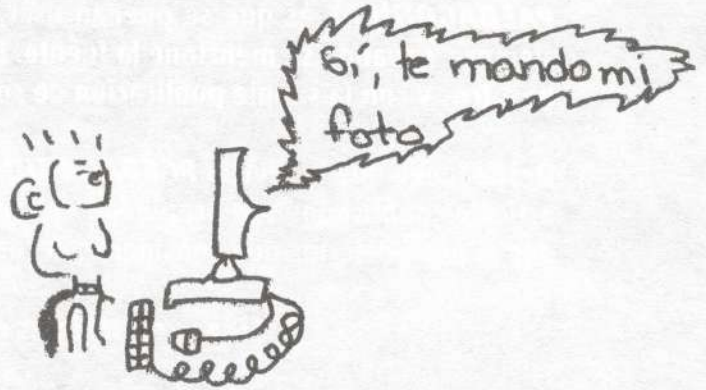
Programa tentativo del Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación

HORA	JUEVES 23	VIERNES 24	SÁBADO 25
9:00			
9:30			
10:00	REGISTRO	MESAS DE TRABAJO	MESAS DE TRABAJO
10:30			
11:00	INAUGURACIÓN		MESAS DE TRABAJO
11:30		MESAS DE TRABAJO	
12:00	CONFERENCIA MAGISTRAL		
12:30		RECESO	CONFERENCIA MAGISTRAL
13:00	MESAS DE TRABAJO	MESA REDONDA	CLAUSURA
13:30			
14:00			COMIDA
14:30	COMIDA	COMIDA	
15:00			PASEO CULTURAL: VISITA MUSEO LA VENTA O CASA DE CARLOS PELLICER
15:30			
16:00			
16:30	MESAS DE TRABAJO	MESAS DE TRABAJO	
17:00			
17:30	RECESO	RECESO	
18:00			
18:30	MESA REDONDA	MESA REDONDA	
19:00			
19:30	EVENTO CULTURAL	EVENTOS RECREATIVOS	
20:00			
20:30			CIERRE NOCHE ESTUDIANTIL



Humor

joeporno_2000@yahoo.com.mx



DGuillén ©2002

