

PD

PD

Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Cuestiones Quodlibetales
PLAN DE ESTUDIOS Y "CURRICULUM"

Enseñar y Aprender en el Siglo XXI
**LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE
LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS**

**DIVERSITAS
¿COEDUCACIÓN O
EDUCACIÓN UNISEXUAL?**

www.paedagogium.com

revist@paedagogium.com



CIAP

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ASESORIA PEDAGÓGICA S.C.

DIRECTOR GENERAL

Benito Guillén Niemeyer

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Teresita Durán Ramos

PAEDAGOGIUM

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

DIRECTOR GENERAL/EDITOR

Benito Guillén Niemeyer

COORDINACIÓN EDITORIAL

Karla García Castillo

Maria Esther Ríos Andrade

Miriam Carrillo López

DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

Marco Antonio Jiménez Nava

DISEÑO Y FORMACIÓN

WWI

wwi@gioser.com

PAEDAGOGIUM Revista Mexicana de Educación y Desarrollo. Es una publicación bimestral del Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. Sabino No. 75 Int. 3, Col. Isidro Fabela. C.P. 14030, Delegación Tlalpan, México D.F. Tel (01 55) 55 28 60 10 Tel/Fax (01 55) 55 28 55 13 e-mail: revist@paedagogium.com Certificado de Licitud de Título 11322. Certificado de Licitud de Contenido 7925. Otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas. Número de reserva al título en la Dirección de Derechos de Autor: 04-2001-05311335300-102.

El contenido de la publicación y de los artículos son responsabilidad exclusiva de los anunciantes y de los colaboradores, y, además que no refleja necesariamente el punto de vista de PAEDAGOGIUM.

Se permite la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente. Nos interesa mucho conocer sus comentarios y sugerencias con respecto a la revista y su contenido, así como sugerencias sobre temas a desarrollar, por favor diríjase al e-mail: revist@paedagogium.com



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

PAEDAGOGIUM Derechos Reservados

ISSN: 1665-0816

IMPRESO EN MÉXICO

Noviembre - Diciembre 2002

Índice

NUESTROS COLABORADORES

Cuestiones Quodlibetales

- 3 PLAN DE ESTUDIOS Y "CURRICULUM"
ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

Paideia

- 6 NOTAS SOBRE METODOLOGÍA DEL
DISEÑO CURRICULAR 3a de tres partes
BENITO GUILLÉN NIEMEYER

Crece

- 12 INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE
LAS ACTITUDES Parte 2
TERESITA DURÁN RAMOS

- 16 *Enseñar y Aprender en el Siglo XXI*
LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LAS
ORGANIZACIONES EDUCATIVAS 2a y última parte
DAVID RENÉ THIERRY G.

DIVERSITAS

- 20 ¿COEDUCACIÓN O EDUCACIÓN UNISEXUAL?
MARCELA CHAVARRÍA OLARTE

- 25 CONSIDERACIONES EN TORNO AL CURRICULUM
KARLA GARCÍA CASTILLO
primera parte

- VASCONCELOS, SÁENZ Y RAMÍREZ,
FORJADORES DE LA ESCUELA RURAL MEXICANA.
30 LOS PRIMEROS AÑOS 1921-1928
ALEJANDRO SAINZ ZAMORA

O B L E C T A T I O

Los Jóvenes Tienen la Palabra

- 35 IDEAS, REALIDADES Y RETOS:
LA EDUCACIÓN INTEGRAL COMO ALTERNATIVA
VIABLE PARA REESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA
EDUCATIVO NACIONAL

ÁLVARO IBÁÑEZ DORIA

- Más vale libro en mano que cd fallando*
39 FORMACIÓN Y PUESTA A DISTANCIA.
SU DIMENSIÓN ÉTICA
NIDIA PEÑA MARTÍNEZ

- Reflexiones*
40 UN EDUCADOR, ¿PESIMISTA?
RENATO HUARTE CUÉLLAR

EDITORIAL

Noviembre parece ser el mes preferido para quienes organizan reuniones y congresos, por lo cual la actividad en este sentido es más que intensa para quienes gustamos de este tipo de reuniones, particularmente en este año se ha dado una gran coincidencia de eventos en este mes; por nuestra parte estaremos en el IX Congreso Nacional de Pedagogía que promueve el Colegio de Pedagogos de México, con el apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Facultad de Filosofía y Letras y el Seminario de Pedagogía Universitaria; apoya también la Universidad Autónoma del Estado de México a través de su Facultad de Ciencias de la Conducta; colaboran, asimismo, el Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. y desde luego ésta, su revista *PAEDAGOGIUM*.

Como informamos en estas páginas, los trabajos se realizarán en la Casa de las Diligencias en la Ciudad de Toluca. Creemos que este Congreso que se verifica cada dos años, es una oportunidad invaluable para intercambiar experiencias y debatir sobre el ser y hacer de nuestra disciplina, teniendo como interlocutores a profesionales de la pedagogía que comparten nuestras preocupaciones y ocupaciones.

En otro orden de ideas nuestros lectores advertirán que este número contiene varios artículos sobre *currículum* o planes de estudios, parece una interesante coincidencia encontrar estas distintas formas de enfrentar y analizar un mismo asunto, ojalá sirvan estas páginas para redondear posiciones sobre un tema permanente y por demás útil y necesario para nuestra actividad profesional.

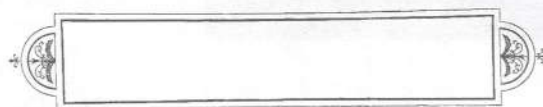
RAFAEL TREJO SAMPIERI

Estudiante de la Universidad Veracruzana

Mi nombre es Rafael Trejo Sampieri y soy pasante de la lic. en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, les escribo por la razón siguiente: hace ya un tiempo reseñé uno de sus números de la revista *Paedagogium*, lo publiqué en el *diario de Xalapa* en la página educativa "Sin recreo" y en la revista *Universidad de nuestro siglo*, de la Universidad Pedagógica Veracruzana y es por ello que me atrevo a solicitarles si me pueden publicar un artículo, no se los mando por que primero quiero saber la resolución de su consejo editorial.

Sin más por el momento les agradezco su atención, espero su respuesta gracias

P.G. Estimado Rafael, desde luego que las páginas de la revista están abiertas a las letras e ideas de los jóvenes, de hecho sabes que tenemos una sección denominada "Los jóvenes tienen la palabra" la cual tiene como propósito abrir un espacio para estudiantes como tú, envíanos tu artículo y el Consejo Editorial lo revisará para su publicación. Un saludo y gracias por tu atención



Además encontramos, nuevamente, una diversidad de temas que incitan a la reflexión y al debate de las ideas que sustentan sus autores; en *Paedagogium* reiteramos nuestra vocación de pluralidad y apertura, creemos que es la única vía para enriquecer a nuestra disciplina y al quehacer educativo que a todos nos preocupa, las páginas de la revista se encuentran abiertas para ello.

Esperamos tener la oportunidad de saludarnos en el Congreso, o bien de comunicarnos nuevamente en el próximo número, que ya será el correspondiente al mes de enero del 2003. Por cierto, una buena idea es regalar en las fiestas decembrinas el tomo que contiene los primeros 12 números de esta revista, en un práctico empastado y acompañado de un índice analítico que permite una rápida referencia de los artículos publicados durante los dos primeros años de vida de *PAEDAGOGIUM*.

Gracias por tener esta revista en sus manos y por dedicarle tiempo a la lectura de los artículos que la conforman, esperamos contar con sus comentarios y sugerencias; quienes hacemos *PAEDAGOGIUM* aprovechamos este espacio para expresar nuestro más sincero deseo por que el año 2003, esté lleno de éxitos y de una constante y satisfactoria acción educativa.

BUZÓN DEL LECTOR

GLADIS ESPINOZA

Primero que nada, me da gusto que publiquen este tipo de revistas educativas, yo y mis compañeras tenemos la información de la revista 12, pero nos gustaría que por medio de ustedes nos orientaran acerca del quehacer del pedagogo en la educación especial.

Nosotras estamos realizando un trabajo de investigación, acerca del tema anterior, nos gustaría que nos ayudaran a recopilar esta información, o si nos pueden orientar si tienen alguna publicación de este tema o si nos pueden dar referencias bibliográficas para nosotras ampliar nuestra investigación.

Se los agradeceremos mucho y esperamos su pronta respuesta.

P.G. Estimada Gladis, agradecemos plenamente los comentarios hechos a *Paedagogium*, la información que solicitaste ya te la enviamos por correo electrónico, esperamos te sea de utilidad.

ZONIA GILDA CASTRO ROMERO

Maestra de inglés de la E.N.P. de la UNAM.

Lic. Benito Guillén Niemeyer

Espero que al recibir este mensaje, se encuentre bien de salud al igual que su apreciable familia. Le escribo, en primer lugar, para felicitarlo por su excelente revista "Paedagogium" y en segundo lugar, para pedirle un gran favor. Mi nombre es Zonia Gilda Castro Romero, soy maestra de Inglés en la Escuela Nacional Preparatoria (UNAM), en la actualidad estoy realizando un proyecto sobre cómo analizar "chats" y foros de discusión en la Educación a distancia, por tal motivo le pido de la manera más atenta me guíe sobre cómo obtener información sobre modelos y técnicas para analizar este tipo de material o si es posible conseguir esas discusiones entre maestros y alumnos.

Agradeciendo de antemano la atención que le preste a mi petición, quedo de usted como S.S.

P.G. Estimada Zonia, agradecemos plenamente sus comentarios hechos a *Paedagogium*, la información que solicitó ya se la enviamos por correo electrónico, esperamos le sea de utilidad.

PLAN DE ESTUDIOS Y "CURRICULUM"

ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

DR. EN PEDAGOGÍA, INVESTIGADOR NACIONAL Y PROFESOR DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM.
emorenoa@paedagogium.com

I

Una de las ya no pocas batallas que sin presentar combate ha perdido nuestro idioma frente al poderoso inglés, ha sido la del *curriculum*. Parece necesario, dadas las condiciones, realizar un inventario de nuestras pérdidas y, en ánimo de aquilatar nuestras posibilidades de recuperación, presentar un somero análisis de cuáles fueron las circunstancias que nos llevaron a la situación actual.

A reserva de intentar aclarar posteriormente el origen histórico de nuestra propia noción, partamos por ahora del hecho de que lo que de antiguo se ha denominado en inglés con la expresión latina *curriculum* (carrera) ha sido conocido, también de antiguo, tanto en la tradición latina como en la castellana como plan de estudios. Esto, según el Diccionario de la lengua española, es el "conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título".¹ La definición inglesa de Webster ofrece únicamente diferencias de forma para la palabra *curriculum*: "*A course; especially, a specified fixed course of study, as in a school or college, as one leading to a degree*".²

A medida que se incrementaba el número de obras de carácter pedagógico traducidas del inglés al español encontraba el lector en castellano con mayor frecuencia, por obra de traductores poco versados, la palabra *curriculum* como sinónimo de plan de estudios. Al iniciarse la década de 1960 la situación todavía no era grave, aunque era posible, por ejemplo, encontrar traducciones como la de Principios de la educación secundaria de Bossing en la que la traductora, sin razón aparente, a veces consignaba plan de estudios y en otras ocasiones *curriculum*.³

La catástrofe se inició cuando, al empezar la segunda mitad de este siglo, el diseño de planes de estudios se convirtió en una técnica o especialidad pedagógica en Estados Unidos bajo los nombres de *curriculum development*, *curriculum desing* o *curriculum building*.

Si bien no demasiado pronto, las editoriales argentinas fueron, sin embargo, pioneras en la traducción de algunas de las más importantes obras relacionadas con la nueva técnica. De 1967 nos viene la versión casi castellana del libro de Ragan *Modern Elementary Curriculum*, bajo el título de *El "curriculum" en la escuela*

primaria.⁴ Un año después algún casticista acentuó la palabra en *Desarrollo del curriculum* al traducir la obra de Koopman, *Curriculum Development*.⁵

La década de 1970 marca el principio de la castellanización del nuevo vocablo. Los tratados de Eisner, Sperb, Taba, Tyler y Wilson, por ejemplo, nos fueron ofrecidos en nuestro idioma con la novedosa palabra: currículo.⁶

Destaca en estos tiempos la primera obra mexicana sobre el tema. El libro colectivo *Diseño de planes de estudios*, editado por Raquel Glazman y María de Ibarrola, que publicó la UNAM en 1974 por parte de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y reeditó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos en 1978, representa una toma de posición y defensa en nuestra cultura frente a la avasalladora fuerza del inglés.⁷

Este ejemplo, por desgracia, no ha sido seguido. Si bien creció el número de quienes optaron por la noción castellanizada de currículo, muchos otros se dejaron llevar por la corriente anglosajona. Un caso extremo es la revista venezolana *Curriculum*, editada por la OEA, el Ministerio de Educación de la República de Venezuela y la Universidad Simón Bolívar. En ella no se considera necesario hacer modificaciones al término inglés, salvo ponerlo en mayúscula: *Curriculum* (sic).⁸

El asunto no ha resultado inocuo. A las muchas dificultades de que para fijar un lenguaje preciso y castizo tenía la pedagogía se añadió una serie de confusiones que aún nos agobian.

1 Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 20ª. ed. 2 v. Madrid, Espasa, Calpe, 1984.

2 *Webster's New International Dictionary of the English Language*. 2a.ed. Springfield, Merriam, 1956. CXXXVI-3196 p. IIs

3 Nelson L. Bossing. *Principios de la educación secundaria*. 2ª ed. Trad. de Ada Emma Franco. Buenos Aires, EUDEBA, 1965. 532 P. IIs. (Temas de EUDEBA/Educación).

4 Willam B. Ragan. *El "curriculum" en la escuela primaria*. 2ª. ed. Trad. de Judith Rubinstein. Buenos Aires, El Ateneo, 1972, XVI-516 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación)

5 G. Robert Koopman. *Desarrollo del Curriculum*. 2ª. ed. Trad. de Martha M. Zavala Argerich. Buenos Aires, Troquel, 1970. 174 p. (Biblioteca de la Nueva Educación)

6 Elliot W. Eisner. (ed). *Cómo preparar la reforma del currículo*. Trad. de Juan Jorge Thomas. Buenos Aires, El Ateneo, 1976. 206 p. IIs. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación) Dalila C. Sperb. *El currículo. Su organización y el planteamiento del aprendizaje*. Trad. de Iris Ucha. Buenos Aires, Kapelusz, 1973, 352 p. IIs (Biblioteca de Cultura Pedagógica #124). Hilda Taba. *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Trad. de Rosa Albert. Buenos Aires, Troquel, 1974, 664 p. IIs. Ralph W. Tyler. *Principios básicos del currículo*. Trad. de Enrique Molina de Vedia. Buenos Aires, Troquel, 1973. 136 p. L. Craig Wilson. *El currículo abierto. Técnicas para el diseño de un currículo moderno*. Trad. de Eddy Montaldo. Buenos Aires, El Ateneo, 1979. 239 p. (Biblioteca nuevas Orientaciones de la Educación).

7 Raquel Glazman y María de Ibarrola (eds). *Diseño de planes de estudios*. México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos/ UNAM, 1978, 536 p. IIs.

8 Sólo poseo un número de dicha publicación: *Curriculum. Revista Especializada para América Latina y el Caribe*. Año 5. No. 9. Julio de 1980. Baruta, OEA/ Ministerio de Educación. República de Venezuela / Universidad Simón Bolívar, 1980.196 p. IIs. Vid. p. 9 pássim.

II

La cuestión del *curriculum* ha dado origen a tal cantidad y variedad de enredos que, si por ella hubiéramos de juzgar el futuro de nuestra propia cultura, nadie podría sentirse optimista acerca del destino final de nuestro idioma, costumbres y tradiciones.

La primera y más obvia de las situaciones embarazosas se produjo cuando los adeptos de la nueva noción hubieron de designarla en plural. Quienes optaron por castellanizarla (currículo) no padecieron mayormente, dado que bastaba con hablar de currículos. Pero quienes, en cambio, prefirieron utilizar la palabra *curriculum*, que posee idéntica grafía en latín e inglés, cayeron, y arrastraron consigo a muchos más, en una buena cantidad de confusiones. Los conocedores –sabedores que el plural de memorándum, en latín, es memoranda y que el de *curriculum vitae* es *curricula vitarum*– pluralizaron currícula, gracias a lo cual no es infrecuente leer o escuchar en el ambiente magisterial o pedagógico la noción de los (o las) *currículas*.

Los más dóciles eludieron las disquisiciones filológicas o pluralizaron como es correcto en el inglés: *curriculum*s. Estos son doblemente benditos porque, a diferencia de los anteriores, no sufren problemas de género: el *curriculum*, los *curriculum*s. Entre otros, en cambio, existen quienes singularizan en masculino: el *curriculum* y pluralizan en femenino: las *currícula*.

Si a esto añadimos que la grafía es *ad libitum*: *curriculum*, currícula, *curriculum*, *currícula*, no es de extrañar que el magisterio nacional y los estudiantes de pedagogía se muestren cada vez más escaldados con los expertos en cuestiones educativas

La técnica del diseño de planes de estudios o planeación curricular fue vista con tal interés, tanto institucional como personal, que constantemente crece el número de especialistas y tratadistas de esta área en nuestro medio. Entre éstos ha habido quien, deseoso de explicar a sus lectores el origen de la palabra *curriculum*, señala en una nota: “*Curriculum*, palabra latina significa ‘conjunto de estudios’; *currícula* es el correspondiente plural, que carece de acento ortográfico como toda palabra en dicha lengua”.⁹ Recuerdo inevitablemente, siempre que leo esta descripción, a un compañero de estudios de la Escuela Nacional de Maestros, quien se divertía inventando etimologías graciosas a las palabras.

De mayor gravedad es otra confusión que se ha agregado. Conforme se generalizaba el uso de la noción inglesa, mayormente estorbaba nuestro concepto –en muchas instituciones oficiales– de plan de estudios. Los traductores se limitaron, como es natural, a omitirlo; pero quienes tenían que aclarar a un intriguado auditorio sus dudas sobre ambos conceptos, decidieron distinguirlos.

Se origina así una gran cantidad de equívocos al ponerse en competencia una buena variedad de definiciones cuya sana intención es aclarar, finalmente el panorama. Nos enteramos, entonces, que plan de estudios es el “conjunto de contenidos a los que se postura como necesarios y suficientes para lograr determinados objetivos curriculares (aunque éstos pueden permanecer implícitos)”;¹⁰ mientras que el *curriculum* es el “plan con el que se conduce y norma, explícitamente, un proceso

concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”.¹¹ El plan de estudios se convierte, para muchos autores, en una parte –indispensable, por cierto– del *curriculum*.

Ignoro, aunque me produce gran curiosidad, cómo se las han arreglado con este asunto los educadores de otros países de América Latina que conocían el plan de estudios como *pensum*.

III

Cuando se intenta desentrañar el origen del uso de la palabra *curriculum* –que significó en toda la tradición latina carrera física, fuera a pie o en carro– como sinónimo de plan de estudios, no es infrecuente encontrar que los tratadistas proponen la poco usual noción de *curricula mentis* (ejercicios de la mente) como lo más cercano a la explicación que se requiere.¹² Sin embargo, la relación es forzada, en tanto que no se encuentra constancia de la denotación que actualmente se le da.

Existe, en cambio, otra palabra latina, *cursus*, cuyos significados: carrera, recorrido, viaje, ruta, curso, duración, la acercaron al habla escolar de muy antiguo. En español las palabras curso y cursillo, además de otras acepciones, tienen el sentido pedagógico. Cobarruvias en su *Tesoro de la lengua castellana o española* de principios de siglo XVII, consigna: “Curso en las universidades, es el tiempo del año que el estudiante ha de oír a los catedráticos de su profesión cada un día la mayor parte de la hora. Este curso se comienza ordinariamente por San Lucas, y otro en diverso tiempo, que llaman cursillo.”¹³

Muy probablemente, de una de las significaciones de *cursus* nos viene el sentido de carrera como profesión.

Al igual que en español, en inglés la palabra *course* –aunque posee mucha mayor cantidad de acepciones– significa pedagógicamente curso y es sinónimo de carrera, en el sentido escolar.

Sabemos positivamente que la palabra *curriculum* empezó a utilizarse como sinónimo de *course* en la Universidad de Glasgow en el siglo XVII. Un documento de esta universidad escocesa, fechado en 1633m dice: *Finito anni curriculo discessorum*. Otro, diez años posterior, señala: *Curriculum quinque annorum*.¹⁴

No resulta entonces descabellado sustentar la hipótesis de que la novedosa utilización de la palabra *curriculum*, para significar el programa regular a seguirse en una institución educativa, sea en realidad una traducción del término inglés *course*, en su sentido de carrera, al latín *curriculum*, que significó, de siempre, carrera.

El nuevo término se convirtió pronto en el oficial de las universidades escocesas, aunque no se generalizó tan rápidamente. La literatura inglesa no lo contiene en los escritos del siglo XVIII y lo reencontramos hasta 1824 en laguna obra de John Russell.¹⁵

9 José A. Arnaz. 8 *La Planeación curricular* (sic). México, ANUIES/ Trillas, 1981. 76 p. Ils. (Cursos básicos para formación de profesores. Área de sistematización de la enseñanza #8).

10 *Ibidem*. P. 69.

11 *Ibidem*. P. 67.

12 Francisco Larroyo. *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la Educación*. México, Porrúa, 1982. XXXVIII – 602 p.

13 Sebastián de Cobarruvias Orozco. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid, Turner, 1979. 1094 p. (Ed. Facsimilar).

14 *The Compact Edition of the Oxford English Dictionary*. 2 v. Oxford, Clarendon Press, 1971.

15 *Ibidem*.

da buena prueba el hecho de que hasta mediados de este siglo no se había incorporado a la *Enciclopedia Británica*, aunque se encontraba ya en otros lexicones y era ampliamente usado en los ambientes académicos.¹⁶ Fue a partir de esta media centuria que el término se consolidó definitivamente en el inglés y comenzó a invadir otras lenguas.

Entre los pocos intentos por defender nuestro idioma de la penetración de la nueva noción y de su adjetivo asociado, curricular, destaca el del prestigiado académico panameño Ricardo J. Alfaro, quien en su *Diccionario de anglicismos* señalaba en 1970: "Se oye de vez en cuando este adjetivo *curricular*, que supone un sustantivo currículo, pero ni el uno ni el otro se hallan en el catálogo oficial de nuestra lengua. El origen de ellos está en el vocablo inglés *curriculum* (pr. coerríkiulom), que significa el conjunto o total de asignaturas que deben seguirse en un establecimiento de educación o en una facultad o departamento del mismo para obtener un grado. Esto es lo que en castellano se llama *programa o plan de estudios*. *Curriculo* es voz arcaica que significa como el parónimo latino, *curso, carrera, espacio de tiempo...* *Curricular* en inglés (pr. coerríquiular) significa lo perteneciente o relativo a los cursos de estudio de una escuela, colegio o universidad. No existe en nuestro idioma adjetivo equivalente".¹⁷

IV

Nuestra noción plan de estudios tiene su origen en la locución latina *ratio studiorum*. El vocablo *ratio* (cálculo, cuenta, consideración) posee también el sentido de plan. Así, *novam vitae rationem instituere* significa adoptar un nuevo plan de vida.¹⁸

Studium, por su parte, denotó originalmente empeño, afición, afán, hasta que adquirió, en el latín clásico tardío, el actual significado de estudio.

He buscado —con el concurso de mis amigos latinistas José Tapia y Roberto Heredia— antecedentes clásicos de la expresión *ratio studiorum*, pero no los hay. Se la encuentra, en cambio, como una noción muy difundida entre los humanistas de fines del siglo XV y a principios del XVI. Las dos cartas que Juan Luis Vives escribió en 1523 sobre educación infantil, que conocemos en versión castellana como *Pedagogía pueril*, fueron agrupadas por el propio autor bajo el siguiente título: *De ratione studii puerilis epistolae duae* (algo así como *Las dos cartas del plan de estudios para los infantes*).¹⁹

La epístola de contenido pedagógico que el joven Erasmo escribió a Pedro Viterio aparece en sus *Obras completas* —por lo menos desde la edición Basilea de 1540— como *De ratione studii*.²⁰

Lorenzo Riber titula correctamente *Plan de Estudios* su versión castellana de la obra.²¹

Probablemente es más conocida —de nombre— la cuarta parte de la *Constitución* de la compañía de Jesús, que fue perfeccionada en 1599, y que se intitula: *Ratio atque institutio studiorum*. Los jesuitas se limitaron a adoptar la extendida noción *ratio studiorum*.²²

Si recordamos, por otra parte, que las primeras universidades —siglo XI y XII— eran llamadas en un principio *studium generale*, no es aventurado suponer que la locución *ratio studiorum* tiene su génesis en las universidades medievales.²³

En todo caso, traducida a nuestro idioma, adquirió carta de naturalización en el ámbito pedagógico como plan de estudios y sólo hubo necesidad de distinguirla de la noción del programa de estudios, que refiere al esquema de trabajo para las asignaturas individuales del plan.

No es verdad que el contenido de nuestro plan de estudios sea más reducido que el del forastero *curriculum*. Lo que ha sucedido es que al ponerse en boga la técnica de los *objetivos educativos* los especialistas incluyeron éstos como parte de su propia técnica. Este añadido, que es casi tan nuevo para el *curriculum* como para el plan de estudios, ha dado lugar a muchas confusiones. En Alemania, por ejemplo, empieza a llamarse *curriculum* al listado de los objetivos educativos, aunque se conserva aún la noción de plan de estudios (*Lehrplan*).²⁴

En rigor, un plan de estudios contiene tanto como prescribe la técnica empleada para elaborarlo o como establezca la institución educativa para su propio funcionamiento. *El Reglamento general de estudios técnicos y profesionales de la UNAM*, por ejemplo, que fue aprobado en 1967, define plan de estudios y fija los contenidos tanto de los planes como de los programas de estudios, aunque no incluye aún los objetivos educativos. *El Reglamento general de estudios de posgrado* (1979), en cambio, integra los objetivos como parte del contenido de los planes de estudios.²⁵

Infortunadamente, no todas las instituciones de enseñanza superior son tan sólidas como nuestra universidad, de modo que el vocablo *curriculum* acabó por infiltrarse en muchas de ellas.

Finalmente, el *Diccionario de la lengua española*, en su vigésima edición, incorporó los anglicismos que hemos venido comentando. Currículo, ahora significa plan de estudios y curricular es lo relativo o perteneciente al currículo.

Hemos ganado —veámoslo así— dos nuevos vocablos. Esperemos que quienes opten por usarlos hablen de currículo y lo utilicen únicamente como sinónimo de plan de estudios. ■

16 *Encyclopaedia Britannica. A New Survey of Universal Knowledge*. 24 v.

Chicago, The University of Chicago/ Encyclopaedia Britannica Inc. 1946. IIs.

17 Ricardo J. Alfaro. *Diccionario de anglicismos*. 2ª. ed. Madrid, Gredos, 1970, 520 p. (Biblioteca Románica Hispánica. V. Diccionarios).

18 *Diccionario Ilustrado Latino-Español-Español-Latino*. 12ª. ed. Prol. de Vicente García de Diego. Trad. de José Ma. Mir (Dir). Barcelona, Bibliograf. 1978. XX- 716 p. IIs. (Col. Spes)

19 Fermín de Urmeneta. *La doctrina psicológica y pedagógica de Luis Vives*. Prol. de Pedro Font Puig. Barcelona, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1949. 638 p.

20 Erasmo. *Omnia Opera Des Erasmi Roterodami*. 9 v. Basilea, 1540.

21 Erasmo. *Obras escogidas*. 2ª ed. Prol. y Trad. de Lorenzo Riber. Madrid, Aguilar, 1964. 1974 p.

22 Carmen Labrador (ed). La "*Ratio Studiorum*" de los jesuitas. Prol. de Miguel Beltrán-Quera. Trad. de Ambrosio Díez Escanciano. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1986. 134 p. IIs. (Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas Madrid. Serie I. Estudios No. 34).

23 Paul Monroe. *A Text - Book in the History of Education*. New York, AMS Press, 1905. XXIV - 772 p IIs p. 317. Hay versión castellana: Paul Monroe. *Historia de la Pedagogía*. 2 v. Trad. de María de Maeztu. Madrid, Ediciones de la Lectura, 1918. (Ciencia y Educación. Manuales). p. 377.

24 *Diccionarios Rioduero. Pedagogía*. Trad. de Purificación Murga. Madrid, Ediciones Rioduero, 1980. 240 p. IIs. Se trata de la traducción castellana de Björn Kaluza. *Herder Lexikon, Pädagogik*. Freiburg im Breisgau, Herder, 1976. 302 p. IIs.

25 UNAM. *Legislación*. México, UNAM, 1982. 548 p. IIs.

NOTAS SOBRE METODOLOGÍA DEL DISEÑO CURRICULAR

3era. de tres partes

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA Y PROFESOR
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM
bguillen@paedagogium.com

En las dos entregas anteriores establecimos las cuestiones que se refieren a la planeación curricular en cuanto a sus fundamentos, en ellas abordamos los puntos 1 y 2 de nuestro modelo, es decir, lo correspondiente a la fundamentación y a las bases pedagógicas de un programa académico; ahora, en esta tercera parte, presentaremos los apartados correspondientes a la estructura del plan de estudios.

3. PERFIL DE INGRESO.

Las más de las veces es necesario señalar cuáles son las características de ingreso que debe poseer el aspirante a cursar el programa académico, además de las condiciones académico-administrativas que debe cumplir. El perfil de ingreso lo concibo como el establecimiento del presente de que parte el proceso educativo.

3.1 Conocimientos y Aptitudes Requeridas. Prácticamente es la explicitación del conjunto de conocimientos y habilidades que son deseables que posea el aspirante, el establecimiento de estas cuestiones tiene una doble función: en principio, si es el caso, sirve como criterio de selección y como parámetro para regularizar a los sujetos que ingresen al programa.

3.2 Antecedentes Académicos. Se refiere a los estudios formales que son necesarios que posea el aspirante, señala si deben corresponder a un área específica o si se deben poseer antecedentes especiales, marca, en algunos casos, limitantes o condiciones respecto de las escuelas de origen.

3.3 Requerimientos Académico Administrativos. Desde luego que toda estructura curricular se inserta en una institución que requiere cumplir formalidades: certificados, títulos, constancias etcétera. Quizá poco tiene que ver esto con el proceso de planeación, pero es importante considerarlo ya que pueden convertirse estas formalidades en obstáculos para el éxito del programa.

4. PERFIL DE EGRESO.

El perfil de egreso es la expresión del futuro, es el producto del análisis prospectivo que previamente se realizó, es decir, a dónde se quiere llegar con el programa educativo, es el señalamiento del escenario deseable expresado en términos del

conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que deberá poseer el egresado del plan de estudios.

4.1 Conocimientos. Sin duda, todo programa académico se refiere a un objeto de conocimiento determinado, que es necesario identificar claramente y, si es el caso, presentar de manera analítica, esto es justamente lo que se presenta en este apartado, ese conjunto de conocimientos que el egresado deberá poseer al finalizar su camino por el plan de estudios.

4.2 Habilidades. El proceso educativo en su integralidad atiende no sólo a los conocimientos, sino también a la formación y desarrollo de habilidades tanto intelectuales como psicomotrices que debe adquirir el estudiante para poder egresar del programa académico.

4.3 Actitudes. El proceso educativo y los intereses institucionales y sociales desde luego implican el desarrollo de actitudes en los educandos, tanto hacia objetos que podemos denominar sociales, como hacia los que se podrían identificar como personales o individuales. Así pues, actitudes éticas, de responsabilidad, profesionales, de compromiso social, integración y desarrollo cultural y demás, reflejan el escenario al que deseamos llegar con la acción educativa.

5. OBJETIVOS Y PROPÓSITOS.

En toda estructura educativa expresamos de forma totalmente explícita los logros que se esperan con la acción educativa, a eso nos referimos al señalar la necesidad de expresar objetivos, metas, propósitos, intenciones, en fin, lo que sea que permita tener claro el rumbo que debe tomar ese programa educativo.

5.1 Generales. Es decir, que la propuesta en sí tiene una finalidad de carácter general, engloba la totalidad de la acción prevista y señala el derrotero del plan de estudios, aquí se expresan de manera clara las intenciones de la institución con la impartición del programa y lo que se espera de ese programa.

5.2 Áreas Curriculares. Es deseable siempre identificar las áreas de conocimiento en que se está abordando el plan de estudios, esto además de dar claridad a la secuencia en que se aborda el objeto de conocimiento, permite expresar intenciones y objetivos por áreas, con lo cual se puede definir el nivel de profundidad y extensión en que se abordará el contenido.

6. ESTRUCTURA CURRICULAR.

Esta parte es el cuerpo mismo de la propuesta curricular, responde a las necesidades detectadas, a las intenciones institucionales y los principios disciplinarios de que se trate. La estructura nos va a condicionar la posterior administración y dirección del plan y todo lo referido a su operación.

6.1 Unidades Académicas. Se refiere al tipo de unidad o unidades que se han establecido y su duración, pueden ser asignaturas, módulos, talleres, clínicas, etcétera, señalando las características y duración en horas de cada una de estas modalidades de operación. Es importante señalar aquellas unidades que requieren equipamiento o instalaciones especiales y el tipo de estas instalaciones y su relación con el objeto de conocimiento que se pretende abordar.

6.2 Organización Académica. La duración total del plan de estudios, el tipo de ciclos: anuales, semestrales, cuatrimestrales, trimestrales, o de duración variable; las condiciones que deben reunirse al inicio y fin los ciclos escolares, el total de horas de estudio y de contacto docente, son los elementos a definir en este punto.

6.3 Mapas Curriculares. Los mapas son esquemas que representan de forma gráfica lo anterior, regularmente su presentación es por ciclo escolar, se pueden elaborar por áreas del plan; por seriación; por tipo de unidad académica y generalmente solo por unidades curriculares y ciclos. En todos los casos se expresan el número de créditos y horas que implica la propuesta, tanto por unidad académica, como por ciclo, por área y total. Este tipo de mapas permiten una visualización en conjunto del programa académico y valorar la estructura, organización y balance del plan de estudios.

6.4 Integración Vertical y Horizontal. A partir de la propuesta presentada por el mapa curricular es posible analizar la congruencia horizontal, dentro de un mismo ciclo, con el que se está abordando el contenido temático por unidad académica o asignatura. Así mismo permite valorar la integración vertical, de secuencia entre ciclos, con el que se aborda el contenido.

6.5 Coherencia Lógica y Pedagógica. De igual manera que el aspecto anterior, es necesario analizar si el objeto de conocimiento y la dosificación establecida para su abordaje se estableció con apego al tratamiento lógico que implica su propia esencia y acorde con su naturaleza, abordar el estudio inductiva o deductivamente son decisiones y expresiones que son patentes en la propuesta; desde otra vertiente de análisis es necesario establecer si desde la perspectiva pedagógica el conocimiento se está abordando con un orden que garantice la apropiación por parte del alumno, es decir, de lo simple a lo complejo, de lo básico a lo formal y demás normas pedagógicas que permiten vincular conceptos con prácticas asociadas al objeto de conocimiento.

7. PLAN DE ESTUDIOS.

En este sentido entendemos como tal al documento que expresa de manera explícita las unidades académicas y la organización de la propuesta, su función es académico administrativa y señala las condiciones básicas que implica cursar

el plan propuesto. Por lo general este tipo de información y los formatos bajo los cuales se debe presentar responden a las características propias de cada institución.

7.1 Identificación. Por su carácter, el plan de estudios debe señalar aquella información que permita una clara identificación, información como la Institución, el nombre de la propuesta, los antecedentes de ingreso, el diploma o título que se expide, el periodo de vigencia y demás elementos que permitan conocer las condiciones bajo las cuales operará el plan.

7.2 Ciclos Escolares. Se presentan por ciclos escolares las asignaturas o unidades académicas que deben cursarse, señalando la carga horaria y crediticia de cada una de las unidades establecidas, el total por ciclo escolar y el gran total que implica todo el plan.

7.3 Créditos. Es la expresión numérica del valor de cada unidad académica, por lo general se emplea el criterio establecido por la ANUIES en los denominados acuerdos de Tepic, los cuales establecen una asignación de valor por tipo de horas de estudio a la semana/semestre de cada unidad académica, así pues, por cada hora teórica se asignan dos créditos y por cada hora práctica un crédito, partiendo de ciclos escolares semestrales con una duración mínima de 15 semanas, en el caso de ciclos escolares diferentes los créditos se asignan de manera proporcional a la duración en semanas.

Una expresión interesante y con cierta diferencia es la que expresa el acuerdo 279 de la SEP, que establece las condiciones bajo las cuales pueden operar los particulares que imparten educación superior con reconocimiento por parte de esta Secretaría, en este acuerdo se establece una organización por horas de contacto docente (sin importar que sean teóricas o prácticas) y horas de estudio independiente, a cada hora señalada se le asigna un valor de 0.0625 de crédito, lo que equivale a 1/16 de crédito bajo la perspectiva anterior.

8. PROGRAMAS DE LAS UNIDADES ACADÉMICAS.

Por cada una de las unidades establecidas es necesario presentar de manera analítica lo que ellas implican en cuanto a las finalidades y objeto particular de conocimiento así como la metodología que se pretende llevar a cabo. El instrumento para ello es lo que regularmente conocemos como programa, de igual forma cada institución cuenta con reglas y formatos para su presentación.

8.1 Identificación. Como se mencionó, cada institución establece los requerimientos de información para identificar cada programa, regularmente es necesario señalar la institución, el plan de estudios al que pertenece, el ciclo en que se imparte, el tipo de materia (laboratorio, taller, curso monográfico, etcétera) su duración en horas, los créditos que otorga y, si es el caso, los prerrequisitos para cursarla.

8.2 Objetivos o propósitos. Cada unidad académica guarda una posición en el logro de las finalidades de la propuesta académica, por ello es necesario explicitar los logros en particular de ese programa, sean estos objetivos, propósitos, metas o finalidades según la estrategia de planeación empleada, en algunos casos es necesario presentarlos tanto a nivel general como particular por cada unidad de estudio.

8.3 Contenidos. Todo programa implica abordar de manera particular un conjunto de conocimientos que tienen una importancia relativa en el contexto del plan de estudios, la explicitación de estos conocimientos y el orden en el que se estudian constituyen la tabla de contenido del programa. Desde luego que también guardan un orden y secuencia lógica y pedagógica. Estos contenidos regularmente se presentan por unidades de estudio desagregadas en temas y subtemas.

8.4 Experiencias de Aprendizaje. El logro de las finalidades del programa a través del estudio de los objetos de conocimiento expresados en la tabla de contenido, está en función del conjunto de operaciones que el alumno debe realizar al confrontarse con ese objeto, a estas operaciones es a lo que denominamos experiencias de aprendizaje, es decir, es la explicitación del conjunto de operaciones que es necesario realizar para apropiarse del conocimiento, estas experiencias pueden ser realizadas individual o colectivamente según se exprese y se considere adecuado.

8.5 Recursos Didácticos. La realización de las experiencias de aprendizaje, regularmente reclama utilizar instrumentos para su realización, a estos instrumentos se les clasifica y menciona como recursos necesarios para el logro del aprendizaje, es necesario señalarlos y especificar su momento de uso, en esto incluimos también a los recursos de información: bibliográficos, hemerográficos o digitales.

8.6 Evaluación. Como todo proceso, el de aprendizaje también requiere ser evaluado a fin de contar con evidencia de que se han alcanzado las metas esperadas, en el caso de los programas educativos se señala la estrategia e instrumentos que permiten evaluar el aprendizaje, además de la evidencia sobre el logro del proceso. En los sistemas formales, la evaluación juega un papel de acreditación, de ahí que su explicitación sea necesaria a fin de alcanzar la mayor objetividad posible.

9. EVALUACIÓN CURRICULAR

Uno de los grandes retos de la planeación curricular es precisamente la evaluación de los planes y programas de estudio, su pertinencia y función como elemento de retroalimentación sobre la marcha y logro de lo planeado es una cuestión de prioritaria preocupación para el diseñador de planes y programas. Sin duda la finalidad misma de la evaluación curricular es la que le da su importancia, el parámetro lo marca el propio plan en el perfil de egreso y los objetivos generales. A continuación presento lo que considero debieran ser los aspectos básicos a considerar al llevar a cabo este proceso, entendiendo que la evaluación curricular es el proceso de acopio de información relevante, objetiva y válida que permite la toma de decisiones sobre la operación y resultados de un programa educativo.

9.1 Evaluación Formal. Toda propuesta curricular puede ser evaluada desde sus aspectos formales, su presentación, organización, distribución de los contenidos, la profundidad con que se abordan y otras cuestiones que pueden ser analizadas desde el documento mismo, para ello las técnicas de análisis de contenido pueden ser un gran apoyo, de igual manera el análisis



de expertos, tanto en lo pedagógico como en el objeto de conocimiento, puede ser una forma de llevar a cabo esta evaluación formal. De este tipo de evaluación se espera información relevante sobre la estructura del plan y las posibles mejoras o actualizaciones que puedan realizarse.

9.2 Evaluación de Procesos. La estructura curricular puede ser evaluada durante su operación, en este sentido la información puede ser relevante para identificar las medidas remediales necesarias para alcanzar los logros expresados. Dentro de este momento de evaluación las acciones y resultados que están obteniendo los actores del proceso es la de mayor relevancia, por ello la propia evaluación de los aprendizajes constituye un elemento fundamental para conocer la marcha del programa, verificar los logros obtenidos por los estudiantes a cada paso de su desarrollo académico, tomando como parámetros los objetivos y propósitos señalados en el plan de estudios y en cada uno de los programas, es una fuente invaluable de información.

Otro aspecto lo constituye la evaluación docente que se realice durante la operación del plan, ello permite conocer el papel que está teniendo el otro actor del proceso educativo y su contribución al logro de las finalidades del programa y el cumplimiento del perfil de egreso y de igual manera establecer medidas correctivas a través de la actualización y formación docente, recordemos que estas actividades sólo adquieren sentido en la medida en que se enmarcan en un proceso educativo claramente definido.

La evaluación de procesos se concibe como el análisis permanente de la estructura programática de cada unidad académica, procurando su actualización, tanto en los contenidos como en las experiencias de aprendizaje y las finalidades de cada uno de los distintos instrumentos programáticos, desde luego que este análisis se ve enriquecido por la experiencia de aplicación de cada uno de los programas propuestos. El análisis de la estructura lógica y pedagógica de los programas se realizará atendiendo a los paradigmas de la disciplina en cuestión y los desarrollos teórico metodológicos, así como a los avances en las técnicas y métodos de enseñanza de la misma.

9.3 Evaluación de Resultados. La comparación de los resultados contra el perfil de egreso constituye este momento de evaluación, una vez que se ha transitado por el plan de estudios es posible identificar si el sujeto ha alcanzado los conocimientos, habilidades y actitudes que se han propuesto en el plan, para ello los exámenes generales o los instrumentos de práctica profesional arrojan información sobre este particular, un recurso útil, aun cuando severamente cuestionados, son los aplicados por los organismos independientes que tienen como finalidad la certificación.

9.4 Seguimiento de egresados. Si bien esta estrategia se suma a la evaluación de resultados, es de suma importancia ya que permite, en el caso de estructuras curriculares que tienden a brindar una formación profesional, identificar el nivel de satisfacción de las necesidades planteadas, conocer el nivel de desempeño de los egresados en su vida profesional, la opinión de los empleadores y, en general, el análisis del impacto de los egresados en la realidad; quizá es el mejor referente para evaluar un plan de estudios.

Hasta aquí esta breve descripción sobre la metodología del diseño curricular, es obvio suponer que cada fase del proceso implica una serie de acciones y reflexiones de una mayor complejidad que las aquí expresadas, de ahí que denominemos a esta colaboración como notas sobre el tema, la metodología del diseño curricular implica poner en juego los conocimientos y habilidades que los pedagogos adquirimos durante nuestra formación, tanto escolar como profesional, pero además implica conciliar posturas institucionales con necesidades del entorno, intereses de los educandos con los intereses de la sociedad, implica la reflexión sobre el deber ser del hecho educativo y pone en juego nuestras ideas y creencias sobre el papel profesional de quienes nos dedicamos a la educación.

Consciente de la brevedad y lo esquematizado de la exposición, someto a la opinión de los lectores este modelo sobre el cual hay una vasta experiencia de aplicación; sin embargo, considero que hay mucho que discutir y valorar sobre ello, agradeceré los comentarios al respecto. ■

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES

(Parte 2)

TERESITA DURÁN RAMOS.

MAESTRA EN PEDAGOGÍA Y PROFESORA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM
tduran@paedagogium.com

En la colaboración anterior, nos hemos referido a la importancia de propiciar el logro de tendencias favorables hacia ciertos comportamientos considerados positivos para el proceso educativo dentro y fuera del aula. Tanto a estas inclinaciones afectivas hacia acciones constructivas para el individuo y su entorno, como a aquéllas de desaliento ante conductas que puedan lesionar tanto la calidad de vida del sujeto como, en alguna medida, la de su comunidad, se les ha llamado actitudes.

A la Pedagogía como disciplina no le basta con definir qué actitudes manifiesta un sujeto o un grupo hacia determinado suceso, objeto o conducta. La tarea más trascendente consiste en, además de explicar y comprender los factores que rodean al hecho educativo como construcción, favorecer que los individuos y las comunidades logren sus propias metas teniendo al alcance todos aquellos elementos que las conviertan en algo cada vez más elevado desde el punto de vista humano.

De lo anterior se desprende que el profesional de la educación, al contar entre sus objetivos con el de la formación de actitudes deseables, deba conocer cómo se constituyen éstas y cuáles pueden ser sus determinantes, así como su dinámica y proceso de transformación.

Aun hoy es difícil de ignorar la falta de acuerdo entre los distintos profesionales interesados acerca de lo que el concepto "actitud" debe comprender. Cuando los psicólogos sociales empezaron por primera vez a utilizar el término, para ellos significaba simplemente un estado comparativo afectivo (esto es, emocional) o disposición hacia un "objeto". Hablando operacionalmente, actitud significaba una forma usual de evaluar algún aspecto del mundo social de las personas; fue reconocido más tarde, que las creencias acerca de "algo" y las formas de conducirse hacia ese "algo", se encontraban relacionadas.

En años recientes, muchos psicólogos sociales han aceptado la idea de que sería mejor incluir conocimientos en la actitud acerca del objeto (y tal vez también hábitos de conducta abierta hacia el objeto) dentro del ámbito denotativo del concepto de actitud. A esta expansión del concepto de actitud se le ha agregado la noción de que los diferentes componentes de una actitud están organizados juntos en una estructura balanceada e integrada, esto es, que las actitudes poseen un grado considerable de consistencia interna.

Entre los investigadores que se han dedicado a la teoría de las actitudes, Fishbein¹ está a favor de una definición conceptual de este factor fundamentalmente en términos afectivos; sin embargo, desde el inicio de sus trabajos, este autor y sus colaboradores se hallan interesados en explicar cómo es que las creencias generan o cambian actitudes y su contribución a la teoría reconoce que creencias y actitudes están relacionadas dinámicamente una con la otra y que un cambio en alguna de las dos partes del sistema producirá un cambio en la otra parte; que definiendo una actitud como una estructura afectivo-cognitiva se está en el camino hacia la evolución de la teoría.

Las creencias, como se recordará, son la base o cimiento de la estructura conceptual en Fishbein; una persona aprende a formarse cierto número de creencias en torno a un objeto basándose en observación directa, en información recibida de fuentes externas o bien a través de diversas inferencias, esto es, asocia dicho objeto suceso, persona, conducta o situación con algunos atributos. Cada ser humano, entonces, desarrolla creencias en torno a sí mismo, en torno a otros, acerca de instituciones, comportamientos, eventos, etc. La totalidad de las creencias de una persona sirve de base informativa fundamental para determinar sus actitudes.

LAS ACTITUDES COMO UNA ESTRUCTURA AFECTIVO-COGNITIVA INTEGRADA

De un número importante de aproximaciones teóricas a la dinámica de las actitudes que se han desarrollado, la conceptualización de M. Fishbein posee la virtud distintiva de su simplicidad y también su utilidad como un marco de trabajo dentro del cual podrían caer un número importante de observaciones y cuestiones acerca del proceso de cambio de actitudes como antecedente.

Uno de los principios que sostiene es que los humanos tenemos una necesidad de lograr y mantener una consistencia afectivo-cognitiva y para ello echamos a andar un conjunto de habilidades a través de las cuales somos capaces de organizar aspectos de nuestra realidad disponible, a fin de mantener tal consistencia.

¹ Fishbein, M. & Icek Ajzen. *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Massachusetts, Addison-Wesley, 1975. (Series in Social Psychology), p. 143 ss

Un ejemplo de ello son los procesos adaptativos al estrés producido en diversas situaciones (como puede ser la vida en las grandes ciudades). El hecho de tener orientaciones de inconsistencia interna hacia los objetos sociales característicos (léase inseguridad, ritmo de vida acelerado, ruido excesivo, etc.; pero a la vez mejores medios de comunicación y de transporte y servicios en general, más opciones educativas y culturales, entre otros aspectos) hace difícil enfocarlos o evitarlos en formas que brinden satisfacción psicológica o por lo menos reducción de la tensión.

Es por ello que en tales dilemas, presentes desde la primera infancia, los humanos aprendemos a servirnos de nuestras capacidades; somos capaces de alterar para nosotros mismos las representaciones de qué es lo que sentimos, creemos e intentamos hacia aquellos objetos que demandan algún tipo de respuesta abierta a fin de reducir la inconsistencia de un modo que se haga posible desarrollar orientaciones estables de acción dirigida y esfuerzo mantenido hacia esos objetos. Dice Rosenberg:

Tomemos por ejemplo este tipo de secuencia, un hipotético sujeto de cinco años que entra al jardín de niños. Aunque su efecto pudo ser básicamente positivo, desarrolla esta percepción durante el primer día: en el jardín hay muchos nuevos juguetes excitantes, las galletas que le dieron estaban buenas, la maestra leyó historias interesantes para los niños; pero, por otro lado, ella parece mala, él empieza a imaginar que su madre podría olvidar recogerlo para llevarlo a casa. Las últimas dos creencias son inconsistentes con las anteriores y con el efecto positivo inicial. Consecuentemente el niño experimenta algún conflicto desagradable al prepararse para su segundo día en el jardín. Desde su propia necesidad de reducir la tensión resultante y también guiado por las incitaciones y promesas de sus padres, él reexamina la situación del jardín durante y después del segundo día y se lleva a auto persuadirse de que la maestra no parece mala y de que su madre no olvidará regresar por él. Cambiando estas creencias él logra una gran consistencia afectivo-cognitiva y esto hace que encuentre más fácil llegar al jardín de niños en los días sucesivos y consecuentemente también encuentra más divertido estar allí. La reducción de inconsistencia intra-actitudinal le ha traído significativa ganancia psicológica.²

O este otro ejemplo por demás ilustrativo y cotidiano: mujer joven, soltera, de clase social baja que ingresa a trabajar en una empresa productora de bienes o servicios. Aunque el efecto de la situación nueva pudo ser básicamente positivo, ella desarrolla esta percepción durante el primer día: el trabajo no le parece difícil, las prestaciones laborales que le ofrecieron son buenas, el jefe inmediato le habló de un salario atractivo; pero, por otro lado, él la trató con excesiva confianza y le pareció que le hizo insinuaciones sexuales; imagina que podría ser un abusador y encontrarse en riesgo. Las últimas dos creencias son inconsistentes con las anteriores y con el efecto positivo inicial. Consecuentemente, ella experimenta algún conflicto desagradable al prepararse para su segundo día en el trabajo. Desde su propia necesidad de reducir la tensión resultante y también guiada por las incitaciones y promesas de su entorno, reexamina la situación antes y durante el segundo día y se lleva a auto persuadirse de que, además de que necesita el trabajo, el jefe sólo es alguien bromista y no existe riesgo alguno. Cambiando estas creencias

logra una gran consistencia afectivo-cognitiva y esto hace que encuentre posible llegar al trabajo en los días sucesivos. La reducción de inconsistencia intra-actitudinal le ha traído significativa ganancia psicológica.

IMPORTANCIA DE LAS CREENCIAS

En el curso de la vida de una persona, sus experiencias le conducen a la formación de muchas creencias diferentes acerca de los diversos objetos, acciones y sucesos. Estas creencias, como ha sido dicho, pueden ser el resultado de una experiencia directa o ser inducidas a base de un proceso de inferencia. Es claro el hecho de que algunas creencias pueden persistir con el tiempo, otras pueden olvidarse y formarse nuevas. Las creencias acerca de instituciones y sistemas como la iglesia, la democracia o el capitalismo y las creencias acerca de grupos étnicos o sociales tienden a ser relativamente estables. Sin embargo, las creencias sobre las consecuencias de un comportamiento o las creencias acerca de una persona dada, pueden variar considerablemente. Por ejemplo, las creencias sobre asistir o no a la iglesia en una ocasión en particular pueden diferir de las creencias sobre el mismo comportamiento en una ocasión diferente. Por lo tanto, es obvio que la actitud de una persona también pueda cambiar como una función de las variaciones en su sistema de creencias. En función de las variaciones en el sistema de creencias algunas actitudes pueden ser relativamente estables en el tiempo, y otras pueden mostrar cambios frecuentes.

Vale la pena recordar aquí que estamos empleando el término "actitud" para referirnos únicamente a la ubicación de una persona en una dimensión bipolar evaluativa desde el punto de vista afectivo con respecto a algún objeto, acción o suceso; es decir, que una actitud representa el sentimiento general favorable o no de una persona hacia algún objeto o estímulo cualquiera. En la estructura conceptual fishbeiniana, como la persona forma creencias acerca de un objeto, adquiere simultáneamente una actitud hacia el mismo puesto que cada creencia enlaza algún atributo al objeto; la actitud de la persona hacia el objeto es una función de sus evaluaciones de esos atributos.

A fin de explicar más claramente el párrafo anterior y lograr que estos procesos se puedan apreciar más fácilmente, incluyo el siguiente ejemplo.

Considérese a una persona que sostiene una actitud neutral hacia un extraño dado que no tiene información sobre él. La persona se entera ahora de que el extraño es miembro de una institución que da asistencia a niños enfermos de SIDA. Si la persona evalúa positivamente a los miembros de asociaciones como ésta, podemos esperar la formación de una actitud positiva inicialmente hacia el extraño. Esta actitud positiva puede reforzarse posteriormente por las inferencias de la persona hacia que el extraño favorece una mayor conciencia social acerca de la enfermedad, así como de solidaridad para ayudar a los desprotegidos (posiciones que la persona misma evalúa positivamente). Podemos ver que en lugar de producir una actitud neutral, como en el ejemplo previo, el aspecto inicial de la

² Rosenberg, M.J. "Inconsistency Arousal and Reduction in Attitude Change" En Steiner, I.D. & Fishbein, M. (Ed.) *Current Studies in Social Psychology*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965. p. 124.

información con respecto a la actividad filantrópica del extraño condujo a la formación de una actitud favorable hacia él. Está claro que cualquier aspecto adicional de información puede o no producir cambios en la actitud hacia el extraño.

Entonces, en el nivel más general, aprendemos a preferir ciertos objetos (o a tener actitudes favorables hacia ellos) que asociamos con cosas "buenas", y adquirimos sentimientos no favorables a objetos que asociamos con cosas "malas". Sobre la base de lo cotidiano adquirimos automáticamente una actitud hacia el objeto nuevo cuando nos enteramos de que está asociado con otros objetos, atributos o cualidades hacia las cuales ya tenemos ciertas actitudes. Éstas (es decir, las evaluaciones favorables o desfavorables respecto del atributo) son en sí mismas una función de las creencias que se enlazan con atributos a otras características y evaluaciones de aquellas características. De nuevo las últimas evaluaciones se basan en creencias y evaluaciones, etcétera; evidentemente sería posible continuar tal análisis indefinidamente.

Llegado a este punto, tal vez fuese necesario recurrir al hedonismo, principios de placer – dolor u otros motivos principales para explicar la adquisición inicial del afecto. Por ejemplo, para un recién nacido la ingestión de leche satisface su hambre y puede verse como algo que le da placer o que elimina un estado de desequilibrio. Así la leche asume algunas de las cualidades placenteras (positivas) asociadas con la reducción del hambre. En este sentido, se ha adquirido una actitud positiva hacia la leche. La evaluación de la leche ahora puede explicar en parte el desarrollo de actitudes hacia los demás objetos que se asocian con la leche (por ejemplo, madre o pecho).

Aunque es posible en principio rastrear a través del desarrollo de las actitudes de una persona comenzando con su niñez temprana, normalmente será suficiente valorar las evaluaciones de los atributos asociados con el objeto de la actitud en un punto del tiempo dado. Dado que un individuo puede verse como que posee actitudes hacia todos los aspectos discriminables de su ambiente (aún si las actitudes son neutrales), toda vez que se entere que un objeto está ligado a un atributo dado, parte de la evaluación del atributo se asocia con el objeto.

Así, en la formación de las actitudes influye en gran medida el componente informativo inicial, es decir las creencias.

DETERMINANTES DE LAS ACTITUDES

Como se dijo líneas arriba, se considera que una persona procesa la información que tiene disponible sobre un objeto al momento de hacer la evaluación del mismo; es por ello que, la actitud de una persona se ve determinada por un número limitado de creencias.

Aunque una persona puede poseer de hecho un gran número de creencias acerca de cualquier objeto dado, parece que sólo un número relativamente pequeño de éstas surge como determinante de su actitud en un momento dado. La investigación sobre la amplitud de la atención, la retención y el procesamiento de información sugiere que un individuo medio es capaz de asir o procesar un número reducido de aspectos de información a la

vez. Por lo tanto, puede argumentarse, con base empírica, que la actitud de una persona hacia un objeto principalmente se ve determinado por no más de cinco a nueve creencias acerca del objeto; éstas son las creencias llamadas *sobresalientes*^{3 4} en un momento dado. Por supuesto, es posible que más de nueve creencias sean sobresalientes y que determinen la actitud de una persona; dado el tiempo e incentivo, una persona puede tomar en cuenta un conjunto mucho más grande de creencias.

Las creencias sobresalientes también están sujetas al cambio, pueden fortalecerse, debilitarse o reemplazarse por otras; en otros casos, en cualquier momento, la actitud de una persona hacia un objeto puede verse como algo determinado por el conjunto predominante o sobresaliente de creencias acerca del objeto. Acerca de la fortaleza de las creencias, no lo abordaré en esta oportunidad, pero existen estudios que profundizan en el asunto de manera importante.⁵

Es posible que sólo dos o tres creencias sean sobresalientes para un individuo dado y que las creencias adicionales obtenidas más allá de este punto no sean determinantes principales de su actitud (es decir, que no sean sobresalientes). Desafortunadamente, es imposible determinar el punto en el cual una persona empieza a obtener creencias que no sean sobresalientes. Por lo tanto, la recomendación del uso de las primeras cinco a nueve creencias es simplemente una regla empírica.

BASE INFORMATIVA DE LA ACTITUD

La actitud de una persona es una función de sus creencias más importantes en un momento dado en el tiempo. La actitud puede medirse mediante la consideración de las respuestas de la persona para un conjunto de declaraciones de creencia aún cuando involucran creencias que no son sobresalientes. La relación entre un conjunto de creencias y actitudes se describe en términos de un modelo de valor – expectativa.

Cada creencia asocia un objeto dado con algún atributo. De acuerdo con un modelo de valor – expectativa, la evaluación de la atribución de una persona contribuye a su actitud en proporción a la fortaleza de su creencia. Este método postula una base de información para la formación de actitudes; aunque se han sugerido otras bases para la formación de actitudes, la mayoría puede interpretarse en términos de un modelo de valor – expectativa.

3 Fishbein, M. e Icek Ajzen. *op. cit.*, p. 218 ss

4 Véase también: Fishbein, M. y otros. "Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la Teoría de la Acción Razonada en Latinoamérica". Universidad de Illinois at Champaign-Urbana y Universidad Central de Venezuela. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. Vol. 4, No. 2, 1988. p. 19-41.

5 Crespo Suárez, E. "Actitudes, evaluación y racionalidad" en: *Estudios de Psicología*, Madrid, 1992, no. 47. pp.37-45

CREENCIA - ACTITUD

El modelo propuesto trata en principio sobre la relación entre las creencias acerca de un objeto y la actitud hacia ese mismo objeto. Es un modelo relacional descriptivo que se aplica a cualquier conjunto de creencias sobresalientes, nuevas o viejas. Aunque las creencias sobresalientes de una persona *determinan* su actitud, esto no se establece en una suposición absoluta de causalidad sino que aborda inicialmente la relación entre ambos factores. Específicamente, proporciona una descripción de la manera en que las creencias diferentes (y las evaluaciones de los atributos asociados) están combinados o integrados para llegar a una evaluación del objeto.

El proceso de integración se describe en la ecuación siguiente⁶, en la cual *A* es la actitud hacia un objeto, acción o suceso; *b* es la o las creencias sobre los atributos del objeto o sobre las consecuencias de los actos; y *e* es la evaluación de los atributos o consecuencias.

$$A = \sum_{i=1}^n b_i e_i$$

Así, de acuerdo con el modelo, la actitud de una persona hacia un objeto puede estimarse multiplicando su evaluación acerca de cada atributo asociado con el objeto mediante la probabilidad subjetiva de que el objeto tenga ese atributo y entonces sumando los productos para el conjunto total de creencias se obtiene la actitud.

De manera similar, la actitud de una persona hacia un comportamiento puede estimarse multiplicando su evaluación acerca de cada una de las consecuencias del comportamiento por su probabilidad subjetiva de que la ejecución del comportamiento tenderá a esa consecuencia y entonces se suman los productos para obtener el conjunto total de creencias. Los términos "atributo" y "consecuencia" se usan en un sentido muy general para referirse a cualquier aspecto de un objeto o comportamiento, respectivamente, esto es, a cualquier característica, cualidad, objeto, concepto, valor o meta asociada con el objeto o comportamiento. El modelo sólo trata sobre las relaciones asociativas entre objeto y atributo, y así una creencia como "*O no es X*" se considera como una asociación entre el objeto *O* y el atributo *no*⁷.

Parecería entonces posible que las personas que sostienen las mismas creencias pueden tener actitudes muy diferentes y que las personas que sostienen creencias diferentes pueden tener las mismas actitudes debido a la influencia de cada uno de los factores en cada caso. Cuando se sostienen las mismas creencias con fortaleza diferente o cuando las evaluaciones de atributos asociados difieren, las actitudes también serán diferentes. De manera inversa, cuando las creencias diferentes se sostienen con fortaleza igual y cuando tienen implicaciones evaluativas idénticas, el resultado serán las mismas actitudes.

⁶ Ajzen I. *Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior*. Amherst, MA, Journal of Applied Social Psychology Press, 1999.

⁷ *Idem*.

Uno puede pensar de todo esto que las actitudes se incrementarían indefinidamente con la adición de nuevas creencias positivas dado que cada nuevo producto $b \times e$ se añade al total existente; sin embargo, habrá que recordar que la actitud de una persona está determinada por un número limitado de creencias *sobresalientes* que se arreglan jerárquicamente en términos de sus probabilidades. Dentro de esta jerarquía, entonces, cada creencia adicional contribuye sucesivamente menos a la actitud total, y así, la evaluación tiende a separarse del nivel después de las primeras cinco a nueve creencias.

Como ha pretendido dejarse claro hasta aquí, con el fin de predecir la actitud de una persona no es suficiente saber qué información posee, más bien es necesario evaluar las creencias que en realidad sostiene; es decir, sus creencias sobresalientes.

En colaboraciones posteriores pretendo abordar los aspectos normativos y la importancia relativa dada a la actitud frente a los referentes sociales significativos para cada sujeto, todo ello para evidenciar la probabilidad de una acción o comportamiento. En esta serie de comunicaciones dentro de *Paedagogium* intentaremos analizar más adelante de qué manera el esquema de la TAR ha sido modificado de modo significativo en trabajos recientes por los seguidores de Fishbein.

Mientras tanto quisiera concluir éste recordando que si como educadores nos preocupamos de problemas sociales e individuales relacionados con la falta de participación y responsabilidad ciudadanas, el incremento de la delincuencia y de los accidentes evitables, el aumento de enfermedades causadas por las adicciones, entre los más relevantes, no podremos eludir participar en investigaciones que permitan, no sólo de ampliación del conocimiento sobre estos temas, sino simultáneamente la solución a los grandes obstáculos que enfrentamos, tales como los enlistados arriba. Por todo ello parece imperativo estimular investigaciones que permitan alcanzar la comprensión de los factores que concurren en la realización de las conductas que es deseable promover entre las personas, así como de aquellas que sería tanto individual como socialmente necesario, prevenir o evitar. Acciones educativas que persigan como objetivo incidir en la elevación de la conciencia individual y social hacia el logro de una vida más humana y así proteger e incrementar lo que aún hoy resulta el mayor valor y nos distingue como especie: la cultura.



LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.

Segunda y última parte

DAVID RENÉ THIERRY G.

ECONOMISTA, FILÓSOFO Y PROFESOR
DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO Y DEL CIDHEM
dthierry@paedagogium.com

COMPONENTES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Para aproximarnos a la gestión pedagógica de las organizaciones educativas, se debe proceder de manera ordenada y gradual, con estrategias orientadas a la sistematización y automatización de los procesos de gestión. Aunque las tecnologías disponibles (tecnologías de la información y de las comunicaciones), hoy en día son de gran ayuda, la base del éxito es la calificación de las personas que asumirán la responsabilidad de la intervención pedagógica (que incluye las estrategias y líneas de acción).

A continuación enunciaremos aquellos componentes de la gestión pedagógica más representativos, para contar con elementos que nos lleven a reconocer su importancia en la actualidad y su relación con la formación profesional del pedagogo, toda vez que la exposición completa y detallada de todos rebasaría por mucho el espacio de esta columna. Nos detendremos, un poco más, en aquellos puntos que necesiten una descripción más precisa.

DIAGNÓSTICO

Además de que nos permite conocer la situación inicial, el diagnóstico es un recurso valioso para identificar las necesidades que se pretende satisfacer. En el caso de las organizaciones educativas, hay que tomar en cuenta a: los estudiantes, los profesores, los administradores y directivos, las personas que apoyan la gestión y, por último, la sociedad y los agentes económicos.

La intervención pedagógica, orientada hacia una gestión de calidad en educación, parte del conocimiento y de la comprensión de los estudiantes, así como de sus características y sus necesidades personales, intelectuales y sociales. Lo anterior, posibilita la evaluación de tales características y necesidades y el uso efectivo de esta información para tomar decisiones en la planeación de cursos o programas educativos.

De acuerdo con Lepeley, esta fase "comienza por conocer a los alumnos utilizando el siguiente ejercicio, u otro método que se adapte a la personalidad y necesidades del profesor":

- ¿Quiénes son mis alumnos?
- ¿De dónde vienen?
- ¿Qué razón los hace preferir mis servicios sobre otros?
- ¿Existen alternativas para el servicio que yo les ofrezco?
- ¿Qué beneficios obtienen mis alumnos de la educación que yo les ofrezco en relación con otras alternativas? (*benchmarking*)
- ¿En qué medida cumplo con satisfacer la necesidad de mis alumnos de facilitarles información y conocimiento útiles para que puedan avanzar en la vida?¹

El otro elemento del proceso que es imperativo conocer y comprender es el profesor. En el mismo contexto del diagnóstico del estudiante, en una gestión de calidad en educación, Lepeley reconoce que:

La selección de métodos para identificar las necesidades de los profesores, tanto como los programas, técnicas, instrumentos y la estructura organizacional, dependerá del tipo de institución que realice la evaluación, del tamaño, el estado de avance de la gestión y las capacidades de liderazgo de la dirección, los profesores y la administración.

Los métodos utilizados comúnmente para identificar necesidades son las reuniones personales, grupos de discusión, encuestas, foros, buzón de sugerencias.

Una vez identificadas las necesidades de las personas que trabajan en la organización es necesario diseñar planes y programas para satisfacer esas necesidades.²

Por supuesto que no se puede continuar con el proceso de gestión pedagógica sin garantizar el compromiso de las personas con la organización, además del impulso natural por aprender hay dos factores que juegan un papel clave, apuntados desde el principio: la autoestima y la satisfacción en el trabajo.

1 Ma. Teresa Lepeley (2001). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. McGraw-Hill. Chile, p.36.

2 *Ibid.*, p. 41.

PLANEACIÓN

Por lo general, se recurre a la planeación estratégica como técnica para elaborar los planes, programas y proyectos de la gestión pedagógica de las organizaciones educativas, en el marco de la planeación clásica o tradicional que comprende los niveles de planeación: normativa, estratégica, táctica y operativa. Como lo define Martín:

La planificación estratégica se entiende como el proceso para trazar el mapa de una institución, a través del cual se proveerá de tal producto, a tal cliente, en tal lugar y a tal precio.

Toda institución ha de tener un fin último, que es el de generar valor añadido para los alumnos y familiares, para los docentes, para los empleados, para los accionistas, para el sector de la educación y para la sociedad. Para ello ha de mantenerse en el tiempo:

- Desarrollando ventajas competitivas
- Siendo flexible
- Innovando continuamente y anticipándose al cambio
- Manteniéndose solvente
- Obteniendo beneficios³

La planeación de la situación deseada y el diseño de las estrategias y líneas de acción para el logro de objetivos y metas, se puede realizar desde diversos enfoques, a saber: centralizado, indicativo, normativo, integral, participativo y democrático. Todos tienen en común el hecho de que la información es la base para la toma de decisiones, aunque difieren en la forma en que se deciden las prioridades y se seleccionan los procedimientos.⁴

Las organizaciones educativas que están implantando la gestión pedagógica reconocen la importancia de la cultura de la organización, pues ésta hace explícitos: la misión, la visión y los valores de la institución; es decir, todos aquellos elementos que dan sustento a su existencia y posibilitan que adopte un cierto perfil. Como lo señala atinadamente Martín, uno de los instrumentos más recomendados para llevar a cabo esta fase es el método de planificación Hoshin.

Si se parte de la base de que toda organización tiene que desarrollarse y adoptar la mejora continua, el despliegue de la cultura y de la estrategia es de un valor inestimable, ya que:

- Clarifica las metas anuales a medio y largo plazo que conforman la visión.
- Refuerza el logro de dichas metas a través de planes de acción dirigidos a mejorar el sistema de control.⁵

Para garantizar el éxito de la gestión, la metodología tiene que operar en dos niveles:

- Nivel de planificación estratégica, que actúa sobre las funciones típicas de la dirección, y
- Nivel de gestión diaria, que actúa sobre los aspectos rutinarios, aunque fundamentales, de la institución.⁶

3 Evaristo Martín Fernández (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. (2ª ed.). McGraw-Hill. España, p. 1.

4 Cfr. Guitela Goldfeder y Eduardo Aguilar (2000). *Planificación y administración. Un enfoque integrador*. Trillas. México, cap. 2.

5 *Ibid.*, p. 12.

6 *Ibid.*, pp. 12-13.



Muchas veces, por delegar responsabilidades, descuidamos o se nos “olvidan” los aspectos rutinarios que tienen que ver más con el mantenimiento de la planta física, del equipo y, en general, de la infraestructura, pero que afectan sensiblemente la visión de la institución educativa. Por ejemplo, se promueve la formación del valor limpieza y los baños están en condiciones deplorables por falta de un programa continuo. Éste puede ser uno de los factores de éxito de la gestión.

Para evitar que se omitan aspectos rutinarios que produzcan un impacto desfavorable en la gestión pedagógica de las organizaciones educativas, se utiliza uno de los métodos de intervención más reconocidos: la reingeniería de procesos. Según Alarcón:

La reingeniería no sólo consiste en cambiar los procesos, sino que lleva también consigo un cambio en la manera de trabajar de las personas y en los valores considerados por la institución, e incluidos en un sistema de administración...

El énfasis de la reingeniería está en:

- Orientación al proceso.
- Ambición.
- Quebrantamiento de reglas.
- Uso creativo de las nuevas tecnologías, en especial la informática, la automatización y las comunicaciones.
- Apoyarse en la mayor capacitación de las personas y en el desarrollo de su responsabilidad y habilidades.⁷

7 José Antonio Alarcón González (1998). *Reingeniería de procesos empresariales*. Fundación Confemetal. España, p. 58 y 205. Citado por Martín (2001).

PROGRAMACIÓN Y PRESUPUESTO

Desde su aparición en México, a mediados de los años setenta del siglo pasado, el *Presupuesto por Programas* se institucionalizó en la administración pública; a tal grado que se creó y desapareció la Secretaría de Programación y Presupuesto (que operó alrededor de quince años). La influencia de organismos internacionales permitió su consolidación; por lo que, las instituciones y los sistemas educativos se manejaron bajo su metodología; sin embargo, la formulación del programa presupuesto ha quedado en manos de administradores, contadores o economistas, pocas veces de profesionales de la educación.

La situación no ha cambiado desde entonces, lo único "diferente" es que se introdujo una variante, el *Presupuesto Base Cero*, pero no resultó aplicable, en parte por el desconocimiento de las técnicas de programación y presupuesto.

El programa se formula en un horizonte de mediano plazo, en el marco de la planeación del desarrollo, como un programa institucional de desarrollo; aunque, para efectos de la asignación presupuestal, se elabora una versión de corto plazo que se denomina Programa Operativo Anual. A diferencia de los otros componentes, el modelo de gestión pedagógica de las organizaciones educativas no le agrega a este componente algo innovador, porque se asume que funciona la forma como viene operando.⁸

PROYECTO

El proyecto es la unidad de medida del éxito de la gestión pedagógica de las organizaciones educativas. Como lo reconoce Álvarez:

El desarrollo de proyectos constituye un elemento fundamental del proceso general de planeación, no sólo por su relación directa con la fase de programación, de la que forma parte, sino sobre todo, porque en los proyectos se reproducen integralmente las diferentes fases del proceso antes mencionado: diagnóstico, programación, discusión-decisión, formulación y selección de alternativas, instrumentación y evaluación...

El desarrollo de proyectos, que comprende tanto su diseño o formulación como la gestión de su instrumentación, evaluación y control, constituye sin duda uno de los elementos más dinámicos del proceso, representando la frontera misma de la planeación.⁹

La gestión pedagógica es exitosa en la medida que genera proyectos educativos viables, donde participan personas calificadas, que conducen al cambio, al logro de objetivos y al cumplimiento de metas. Muchos planes y programas se quedan en el papel porque no se concretan en proyectos.

Uno de los factores que impacta de manera considerable en la gestión pedagógica de las organizaciones es el desconocimiento de que todo proyecto, entendido como un conjunto de actividades, cumple un ciclo, tiene un principio y un fin definibles y se puede administrar en forma autónoma, con el fin de alcanzar objetivos específicos dentro de los límites de un presupuesto y un período de tiempo establecido en el cronograma.

Según Álvarez, un buen proyecto debe especificar con toda claridad:

- ¿Qué se quiere lograr?
- ¿Por qué y para qué se quiere?
- ¿Dónde se va a lograr?
- ¿Quién lo va a lograr?
- ¿Cómo o por qué medios se va a lograr?
- ¿Cuándo se logrará?
- ¿Cuál es el costo total o presupuesto requerido?
- ¿A qué fuentes de financiamiento se recurrirá?
- ¿Qué criterios e indicadores se utilizarán para verificar o valorar el nivel de éxito en los resultados que se alcancen?¹⁰

Estas preguntas deberán encontrar una respuesta clara y precisa en la formulación del proyecto, de lo contrario éste quedará condenado al fracaso.

Todo proyecto se define en función de los elementos que lo integran, a saber: nombre o título del proyecto; resumen; origen y antecedentes; carácter y naturaleza; fundamentación o justificación; objetivos y metas; cursos de acción, políticas y estrategias; cronograma, calendario de actividades, red de actividades o ruta del camino crítico; recursos de personal, organización y recursos de infraestructura institucional disponibles; previsiones para instrumentación, seguimiento, evaluación y control; análisis de costos, presupuesto y financiamiento; y nombre del director o coordinador del proyecto y unidad o entidad responsable.¹¹

El ciclo de vida de un proyecto comprende cinco fases: diseño; negociación y financiamiento; instrumentación, supervisión y evaluación; terminación y elaboración del informe final; y recuperación de experiencias de proyectos anteriores. La presentación del proyecto para su autorización, en los términos formulados, se facilita con la ayuda de programas de cómputo como Project, Power Point, Free Lance, etc.

Para evaluar un proyecto se recurre al análisis de su factibilidad técnica y económica, donde se aplican entre otras técnicas: costo - beneficio; costo - efectividad; costo - utilidad; costo - eficiencia; y costo de oportunidad. También, suelen aprovecharse técnicas de análisis integral de: resultados, sistemas, factibilidad y calidad, con la finalidad de evaluar las alternativas y tomar decisiones.

Como se pudo observar, los componentes relativos al control, evaluación y calidad de la gestión pedagógica de organizaciones educativas fueron incorporados durante el desarrollo de este apartado.

8 Las instituciones de educación superior públicas fueron obligadas a adoptar esta técnica para unificar la presentación de los programas y para recibir recursos financieros condicionados al logro de los objetivos y al cumplimiento de metas. Como muestra de ello, se menciona la obra de Guillermo E. Molina López (1983). *Planificación Programación Presupuestación*. (2ª ed.). UNAM. México, de la que publicó dos ediciones la entonces Dirección General del Presupuesto por Programas de la UNAM.

9 Isaías Álvarez García (1999). *Planificación y desarrollo de proyectos educativos y sociales*. Limusa. México, p. 49.

10 *Ibid.*, p. 54.

11 *Ibid.*, pp. 56-57.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Todavía hay mucho por hacer en educación. Se necesita la participación decidida de profesionales de la educación que satisfagan los requerimientos y las expectativas del mercado laboral, formados con competencias profesionales transferibles y certificadas: liderazgo, trabajo en equipo, gestión de información, toma de decisiones, gestión del cambio, ética, cultura empresarial, identificación y resolución de problemas, creatividad, gestión de proyectos, procesos de compra y venta, aprendizaje autónomo y desarrollo personal, calidad y comunicación.

El éxito o fracaso de las organizaciones educativas en el siglo XXI (sistemas e instituciones), depende de que estos profesionistas de clase mundial estén disponibles, formados en instituciones de educación superior, con programas educativos innovadores, modulares, flexibles y duales (escuela - empresa), bilingües, biculturales y polivalentes.

Por tanto, el reto consiste en hacer de la pedagogía el campo disciplinario donde se formen profesionalmente estos individuos. La tarea no es fácil, pero tampoco es imposible, se requiere de la voluntad política de cambiar la situación educativa y de destinar los recursos suficientes para hacer de la educación la palanca del desarrollo humano, económico y social, en un esquema de interacción entre el conocimiento, la sociedad y la educación superior.

El primer impulso para conformar el campo de la pedagogía y de la intervención pedagógica en la formación profesional debe provenir del colegio de profesionales de la educación (pedagogos y científicos de la educación), quienes tendrán que empezar por redefinir las competencias profesionales y los estándares de desempeño profesional que deben satisfacer los profesionales de la educación, actuales y futuros, bajo criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación y certificación objetivos, exhaustivos y confiables.

Termino esta entrega con una reflexión de Tony Bates, quien tiene acumulada una experiencia de más de tres décadas, y que aparece en su libro *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de los centros universitarios*:

Para aplicar las nuevas tecnologías en un centro universitario se necesita algo más que comprar computadoras nuevas y crear un sitio Web. El éxito del uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje depende también de la capacidad de introducir cambios importantes en la cultura docente y organizativa. ■



¿COEDUCACIÓN O EDUCACIÓN UNISEXUAL?

MARCELA CHAVARRÍA OLARTE

INVESTIGADORA DEL INSTITUTO PANAMERICANO
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA
mchavarr@mx.up.mx

INTRODUCCIÓN

¿Qué es más conveniente, la educación mixta o la educación por separado de cada uno de los sexos? .

Esta es una pregunta antigua y vigente, a la cual pueden darse muchas respuestas, desde el punto de vista pedagógico, psicológico y social.

Hoy en día, a pesar de la gran influencia de los raciocinios de la pedagogía reformista, la enseñanza básica y media con separación de los sexos es común, y en ambos tipos de educación se señalan ventajas y desventajas importantes.

Por un lado se pregona el valor de la escuela como ambiente formativo que sirva de puente entre la familia y la sociedad ayudando a los educandos a adaptarse de manera natural a la convivencia heterosexual sin estereotipo de roles masculino o femenino. Por otro se considera de igual importancia el desenvolvimiento de las diferencias específicas de los sexos, a fin de obtener de ellas el mayor partido posible, sobre la base de una clara identificación sexual y de medios educativos que favorezcan el desarrollo de las naturales aptitudes y tendencias masculinas y femeninas.

La pregunta está en el aire. A continuación se expondrán, de manera sintética, las principales ventajas y desventajas de la educación mixta -ó coeducación- y de la educación unisexual, con base en un estudio contemporáneo realizado con datos de varios países.¹

¹ Cfr. VON MARTIAL, Ingbert y GORDILLO, Ma. Victoria. *Coeducación*. EUNSA, Pamplona, España.

ITAS EDUCACIÓN MIXTA? AL?

I VENTAJAS DE LA ESCUELA MIXTA

Las ventajas de la educación mixta se apoyan fundamentalmente en lo **social**. La escuela debe formar para la vida, se dice, y la vida es de ambos sexos en comunidad. De esta premisa surgen argumentos concretos como los que siguen:

1. SIMILITUD CON EL AMBIENTE FAMILIAR.

La enseñanza escolar mixta tiene como su modelo a la familia, en la que niños y niñas crecen y se desarrollan juntos, bajo una natural tensión entre los sexos, que los conduce de una u otra forma a tolerarse, aceptarse y compartir la vida de modo natural. Bajo este punto de vista, la escuela mixta se considera una forma organizativa natural.

2. PREPARACIÓN PARA ENFRENTAR LAS SITUACIONES DE LA VIDA.

Si la escuela ha de preparar para la vida, la escuela mixta favorece la convivencia heterosexual que los alumnos y las alumnas enfrentarán a futuro en la vida profesional, política, cultural, social en general.

3. CONJUGACIÓN DE ROLES SEXUALES.

La coeducación supone que el encuentro continuo entre los sexos, fomentará el desenvolvimiento de las particularidades específicas de ambos sexos y la conjugación de ambos roles, de modo que se eviten estereotipos sexuales, casi siempre desfavorables para las mujeres.

La educación mixta plantea que los elementos culturales propios de la masculinidad y la feminidad, se apoyarán con la presencia de chicos y chicas en la escuela, ya que la presencia de ellos generará rasgos femeninos en ellas, y viceversa.

Cabe aquí preguntarse si esto es necesariamente así, o si puede ocurrir justamente lo contrario. ¿Es la sola presencia de niños y niñas lo que favorece el desenvolvimiento de la masculinidad y la feminidad, o es más bien el conjunto de medios educativos específicos que se pongan para ello, en una u otra forma de organización escolar?

4. IGUALDAD DE LA FORMACIÓN ESCOLAR.

Este presupuesto es claro, generado por el hecho de que niños y niñas, chicos y chicas son educados bajo el mismo plan de estudios, bajo el mismo ambiente educativo, y se les ofrecen las mismas oportunidades de desarrollo escolar desde la educación preescolar hasta la universitaria.

5. AMBIENTE DE CLASE Y DISCIPLINA.

Los presupuestos de la coeducación, esperan que la enseñanza mixta genere un mejor ambiente de clase y disminución de los problemas de disciplina, comparativamente con la enseñanza de varones solos.

...¿Qué ocurre con las chicas?... ¿es cierto que la presencia de ellas refina las relaciones sociales en la clase?

6. FACILIDAD ECONÓMICA Y ORGANIZATIVA PARA LA ESCUELA Y LA FAMILIA.

Contar con las mismas instalaciones y recursos didácticos para la enseñanza de niños y niñas, genera un mayor aprovechamiento de aquellos. Si el número de alumnos no es suficiente para mantener dos escuelas por separado, la enseñanza mixta soluciona el problema.

En numerosas ocasiones, los directores de escuela esperan una mayor inscripción de alumnos al implantar la enseñanza mixta.

Para la familia se reducen los problemas que genera el tener que elegir y mantener relación y apoyo con dos escuelas distintas. Se facilita el transporte de los hijos, la asistencia de los padres a los eventos escolares, la ayuda entre los hermanos para las tareas, el eventual uso común de algunos útiles escolares; y se esperan por todo ello, efectos positivos en la organización de la vida diaria familiar.

II. VENTAJAS DE LA ESCUELA UNISEXUAL.

Las ventajas de la educación unisexual se apoyan fundamentalmente en lo **psicopedagógico**. La escuela, se dice, tiene como misión coadyuvar al desarrollo de todas las capacidades que conforman la personalidad del alumnado, y la personalidad es masculina o femenina y requiere en la infancia y la adolescencia, apoyos específicos para identificarse y desarrollarse óptimamente como tal. De estos presupuestos, se desprenden argumentos concretos como los que siguen:

1. ANTROPOLOGÍA DE LOS SEXOS.

La diferencia natural de género -masculino o femenino-, aporta fundamentos teóricos para la educación específica de hombres y mujeres.

La polaridad sexual es un hecho biológico fundamental, basado en circunstancias genéticas que determinan en el individuo: funciones sexuales, rasgos y disposiciones masculinas o femeninas que, sin embargo, como cualquier aspecto del desarrollo humano, es preciso encauzar.

La masculinidad y la feminidad parten de lo biológico y se enriquecen con lo cultural, aspecto este último, que corresponde a la escuela en buena medida.

La antropología de los sexos parte del hecho de que distintas predisposiciones psíquicas y físicas poseen una amplia influencia sobre la formación específica sexuada de la personalidad. Por ello se encuentran en todas las culturas, conductas tipificadas en la persona masculina o femenina.

La escuela unisexual buscará, sobre estas bases, coadyuvar al desarrollo de las inclinaciones, capacidades y campos de actividad típicamente masculinos o femeninos, como base para su enriquecimiento y conjugación en la vida familiar, social, cultural, profesional, contribuyendo cada uno con sus particularidades específicamente masculinas o femeninas.

Los contenidos de enseñanza pueden ser los mismos, pero se favorecerá que se trabajen las mismas materias, al modo masculino o femenino. Por ello, este tipo de escuelas prefiere profesoras para las mujeres y profesores para los hombres, suponiendo que unas y otros se adaptarán mejor al modo de pensar y sentir de niñas o niños.

“No se aspira a una limitación de los futuros hombres y mujeres a determinados ámbitos de actividades. Más bien se pretende abrir a chicos y a chicas las mismas posibilidades de adquirir conocimientos y desarrollar propiedades. Sin embargo, se quiere respetar un margen para el desarrollo de una masculinidad y una feminidad cultivadas en todos los ámbitos vitales”².

2. DESENVOLVIMIENTO DE LAS PARTICULARIDADES

ESPECÍFICAS DEL SEXO PRESERVANDO LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y DE IMAGEN.

La igualdad de oportunidades y de imagen entre hombres y mujeres es un asunto que no desdeña la enseñanza unisexual; antes bien, con base en ello, abre la posibilidad de incluir de modo específico en la educación de mujeres, modelos de figuras femeninas de la vida política, cultural y social, que habitualmente no aparecen en los libros de texto.

La masculinización predominante de los ambientes culturales y sociales heredada por generaciones, pone trabas al óptimo desarrollo de la mujer, en reales condiciones de igualdad con el hombre.

Bajo esta perspectiva, la educación unisexual abre un espacio de desarrollo específicamente femenino, que bien planteado, puede potenciar el desenvolvimiento de las capacidades, aptitudes y tendencias de la mujer hasta niveles óptimos de desarrollo que le permitan compartir la vida cultural, social, política y profesional con el hombre, en igualdad de niveles de preparación pero con matices complementarios.

Con los hombres, puede suponerse, que esta ventaja de la educación unisexual es la misma, sólo que la tradición cultural ya se las ha dado hace mucho tiempo.

En este aspecto, es interesante comentar, que los movimientos feministas, que en un principio pugnaron por entrar en los ambientes masculinos (incluido el escolar, naturalmente) hoy se inclinan más por defender “el espacio de la mujer”, sacando de él al hombre.

3. MARGEN DE LIBERTAD PARA EL DESARROLLO DE MOTIVACIONES.

Con base en la antropología de los sexos, se derivan inclinaciones y motivaciones específicas y distintas en hombres y mujeres. Pero en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo se expresan las diferencias innatas, sino la asimilación de roles culturalmente complementarios entre hombres y mujeres. De acuerdo con estos roles, niñas y niños especulan sobre sus oficios o profesiones de adultos.

La coeducación presenta siempre la coexistencia de ambos roles, masculino y femenino y fuerza la asunción del que corresponda al propio sexo, pues el niño es rechazado por los otros si asume algún rol o actitud femenina y viceversa.

La escuela unisexual supone, que aporta mayor margen de libertad para el desarrollo de motivaciones naturales, que en el ambiente masculino o femenino que impregne la escuela, encontrarán su cauce.

4. ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA A LAS PREDISPOSICIONES INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS.

Los sexos aportan presupuestos distintos a la enseñanza. Se trata sobre todo de diferencias de:

- Las capacidades relevantes para el aprendizaje (idioma, capacidad de representación espacial, capacidades matemáticas, etc.);
- La motivación respecto a determinados contenidos;
- El comportamiento (afán de dominar, actividad física, agresividad).
- La sensibilidad (emociones, sentimientos, vibraciones hacia el arte, etc.).

La escuela unisexual plantea la posibilidad de configurar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las predisposiciones más comunes en niños o niñas. Esto puede suponer un elemento favorable para los resultados.

Psicológicamente hablando, la educación unisexual parte de la premisa: educar igual a quienes son iguales y distinto a quienes son distintos. Pero, ¿hasta qué punto esas pautas de distinción, son una constante entre todos los niños o las niñas; o hasta qué punto son distinciones también existentes entre individuos del mismo sexo?

5. FACILITAR UN MARGEN DE PROTECCIÓN.

Una situación evidente es que la separación de los sexos en el ambiente escolar, tiende a proteger a unos y a otros de conductas excesivamente relajadas, ahí donde por el número de alumnos o por la falta de filosofía y organización educativa, no se cuida y favorezca una sana relación entre hombres y mujeres.

La escuela unisexual evita cierto tipo de agresiones físicas entre niños y niñas, así como la aproximación sexual entre adolescentes por lo menos en el plantel y la temprana iniciación en juegos e intereses de este tipo.

² Ibid. p. 70

Sin embargo, ahí donde faltan valores y verdaderos educadores, la escuela unisexual puede convertirse incluso en un arma de dos filos en este aspecto. La verdadera protección no es física sino moral y para ello se requiere un ideario educativo compartido y hecho vida entre la familia y la escuela.

III. DESVENTAJAS DE LA ESCUELA MIXTA Y LA ESCUELA UNISEXUAL.

En líneas generales, las desventajas de la escuela mixta son la ausencia de ventajas que presenta la escuela unisexual, y viceversa.

No obstante, cabe hacer referencia a algunos juicios específicos de crítica a cada uno de estos tipos de organización de la vida escolar.

CRÍTICA A LA ESCUELA MIXTA.

1. DUDAS ACERCA DE LOS POTENCIALES EFECTOS DE LA COEDUCACIÓN.

Buena parte de los presupuestos de la coeducación radican en la expectativa de que la natural y cotidiana relación entre hombres y mujeres, permitirá **la conjugación de los intereses y roles sexuales**, al punto de evitar estereotipos y favorecer que las mujeres penetren en los campos hasta ahora dominados por los hombres. Recientes estudios experimentales han demostrado sin embargo, que aún las chicas provenientes de escuelas mixtas, escogen en proporción muy superior a los hombres, estudios humanísticos y sociales. En la evolución de la selección de carrera, no se tiene la impresión de que la coeducación haya contribuido a modificar las tendencias específicas de los sexos.

Por otro lado, dado que **la coeducación suaviza mucho la formación de roles** al no dar especial atención a la formación de las particularidades específicamente masculinas y femeninas; ¿cómo puede la presencia de los niños generar los rasgos femeninos en las niñas y viceversa, si en la infancia las tendencias sexuales naturales son neutras?

En la infancia, la formación de la masculinidad y la feminidad obedece básicamente a parámetros culturales que apuntan a la ordenación de las tendencias y roles sexuales de etapas posteriores.

Suavizar excesivamente la formación de roles, ¿es una ventaja, o una desventaja?... ¿cuál es la frontera entre la conjugación de roles y la fusión de los mismos?

2. RENDIMIENTO ESCOLAR CON RÉGIMEN DE SEPARACIÓN DE SEXOS Y COEDUCACIÓN.

De acuerdo con las investigaciones consultadas, el rendimiento escolar de niños y niñas varía en escuelas unisexuales o mixtas de acuerdo con el tipo de asignaturas. Por ejemplo:

- En las habilidades matemáticas, niños y niñas demuestran mejor rendimiento en cursos coeducativos, aunque en general son mejores los niños.

- En habilidades lingüísticas son mejores las niñas y ambos -hombres y mujeres- alcanzan mejor rendimiento en cursos unisexuales.
- En el comportamiento social, la escuela coeducativa tiene un efecto positivo para los niños y más bien negativo para las niñas (por la masculinización general del ambiente).

“Las chicas siguen un rendimiento más elevado en escuelas de chicas en la mayoría de las asignaturas. Los chicos, en su mayoría, son mejores en escuelas coeducativas”.³

3. DESVENTAJA PARA LAS MUJERES.

Los pedagogos feministas reconsideran actualmente las supuestas ventajas que tendría la coeducación para las niñas. Más allá del derecho a la igualdad, se apoya la diversidad. Se tiende ahora a resaltar la figura de la mujer por sí misma, hasta el punto de que a veces se le llega a oponer al hombre.

Se resalta con frecuencia el ritmo de desarrollo más acelerado de las niñas con respecto a los niños y la limitante que en este sentido puede resultar de la coeducación.

Por otro lado, se señala también la herencia académica predominantemente masculina, que matiza los planes de estudio, libros y recursos didácticos y que se refuerza con la predominancia de varones en los puestos directivos de numerosas escuelas mixtas.

Se dice también, que a la acentuación masculina de la escuela mixta contribuye el comportamiento dominante de los varones sobre las mujeres, mismo que con frecuencia se traduce en agresiones o acoso que va de lo verbal a lo físico o incluso a lo sexual.

Los niños llaman más la atención de los profesores por su indisciplina provocando que la interacción entre alumnos y docentes se centre, las dos terceras partes, en los chicos.

CRÍTICA A LA ESCUELA UNISEXUAL:

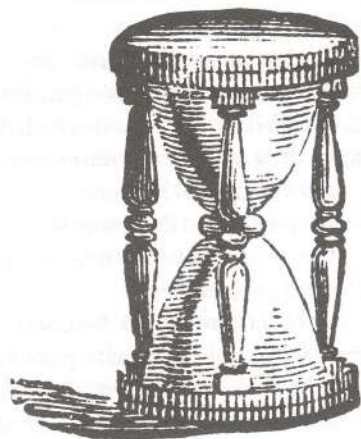
1. SEPARACIÓN ARTIFICIAL DE LOS SEXOS.

Cuando la escuela unisexual cierra sus puertas al contacto con el otro sexo, propicia a menudo mayor inquietud sexual que la que naturalmente correspondería a la edad infantil y puberal, e incluso (cuando a esto se añade falta de auténticos valores) cierta relajación sexual en las cercanías del plantel.

A menudo se dice que un chico que no está habituado a tratar con chicas o viceversa, presenta conductas irregulares: o se retrae y bloquea ante el contacto eventual con el otro sexo o se “desata” cuando tiene la oportunidad.

Bajo este punto de vista, no parece que la escuela funcione como puente natural entre la familia y la sociedad.

³ *Ibid*, p. 34



2. FEMINISMO O MACHISMO.

La insistencia excesiva en los roles puede conducir a estereotipos que, como tales, son limitantes, y/o a una equivocada percepción de la propia masculinidad o feminidad.

Ni el dominio de los hombres sobre las mujeres, ni la oposición de las mujeres hacia los hombres, son posturas sanas.

La escuela unisexual **femenina no debe convertirse en escuela feminista**, que por radical, termine dañando a las propias mujeres.

Las corrientes feministas no buscan ya hoy la imitación de lo masculino en aras de la igualdad, sino la oposición al sexo opuesto al que se le considera opresor de la mujer.

La escuela unisexual **masculina no debe convertirse en escuela machista**, en la que se sobrevaloren las capacidades masculinas en detrimento de las femeninas, porque esto también, por irreal, termina dañando al hombre.

3. TRADICIÓN VS INNOVACIÓN.

A menudo se tacha a la escuela unisexual de "tradicionalista", queriendo señalar con ello el que se queda al margen de las innovaciones pedagógicas propias de los siglos XX y XXI.

En realidad ni la tradición ni la innovación son por sí mismas positivas o negativas. En ambas puede haber valores y disvalores que es necesario distinguir.

La escuela desde luego, debe evolucionar con el ritmo de los tiempos, pero los cambios, *educativamente hablando han de ser siempre para mejorar.*

ALGUNAS CONCLUSIONES.

Las ventajas de la coeducación se apoyan fundamentalmente en lo social.

Las ventajas de la educación unisexual se apoyan fundamentalmente en lo psicopedagógico.

La polaridad sexual es un hecho biológico fundamental que se enriquece por múltiples elementos de la cultura. De ahí que en la práctica se trate de una polaridad bio-psico-social.

El hombre **es** una unidad bio-psico-social y como tal **actúa**. Ser hombre o ser mujer es una realidad biológica, psicológica y social.

A la escuela toca coadyuvar al desarrollo integral de ese ser hombre o ser mujer, para lo cual es preciso tanto la atención cuidadosa al desenvolvimiento de las particularidades de cada sexo, como la conjugación de ambas en la vida cotidiana de un modo natural... ¿Cómo conjugar ambas cosas?

¿Se tiene claro lo que se busca al optar por una u otra forma de organización educativa,... o es la moda o la comodidad lo que dicta las razones de la elección?

La sola presencia en la escuela de hombres y mujeres no favorece, ni entorpece el natural desenvolvimiento de la feminidad y la masculinidad. Para ello es preciso idear medios educativos específicos (currículum académico, actividades y recursos que respondan a una intencionalidad educativa clara).

Son las mujeres quienes parecen más beneficiadas de la educación unisexual o "perjudicadas" en la coeducación, dada la masculinización predominante de la cultura y la sociedad y dado el ritmo de desarrollo más acelerado de las niñas con respecto a los niños, en las primeras etapas de la vida.

Los movimientos feministas que, en un principio, pugnarán por entrar en los ámbitos masculinos (incluido el escolar naturalmente), hoy se inclinan más por defender el "espacio de la mujer", sacando de él al hombre.

La escuela, como puente natural entre la familia y la sociedad, debe favorecer la integración de hombres y mujeres, formándolos en sus edades tempranas, precisamente como hombres y como mujeres.

La escuela en tanto agente educativo, es un medio para apoyar el fin, que es la educación de hombres y mujeres, especialmente en las primeras etapas de la vida. Cabe por tanto la discusión en terrenos de lo opinable en función de criterios, circunstancias y personas concretas.

No es la escuela unisexual o mixta por sí misma la que apoya o dificulta la educación de la feminidad y la masculinidad. Es más bien la existencia o ausencia de idearios educativos claros y auténticamente valiosos, que unidos a la formación profesional y humana de los educadores y a la organización escolar, facilitan o dificultan la toma de decisiones adecuada a cada caso y la puesta en marcha de óptimos procesos de perfeccionamiento. ■

CONSIDERACIONES EN TORNO AL CURRICULUM¹

primera parte

KARLA GARCÍA CASTILLO

PASANTE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM
karlag@paedagogium.com

CONSIDERACIONES GENERALES

Para comprender la importancia del *curriculum*, los elementos que lo conforman, su significado y trascendencia es preciso analizar algunos conceptos como son la cultura, el conocimiento y su relación con el hombre así como, de manera general, los fines y objetivos de la educación en diferentes periodos. Esto nos permitirá abordar la relación entre conocimiento—sociedad—fines de la educación—*curriculum*.

SER HUMANO, CULTURA Y CONOCIMIENTO

El hombre por naturaleza es un ser social, es decir, desde que nace tiende a relacionarse con los demás, Fernando Savater menciona que los seres humanos “llegamos plenamente a serlo cuando *los demás*² nos *contagian* su humanidad³”. “Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos...⁴”. Es así como el hombre, satisfaciendo esta necesidad social, se agrupa con sus semejantes, sometido a interacciones simbólicas (el lenguaje por ejemplo) y a usos rituales y técnicos propios de su cultura, para ello debe aprender los significados culturales propios de su grupo, es decir, la forma mental que se les da a las cosas para relacionarnos unos con otros por medio de ellas. “Según la teoría cultural las personas hacen cosas en razón de su cultura; según la teoría de la sociabilidad, las personas hacen cosas con, para y en relación con los demás utilizando medios (...) culturales”⁵.

“Los productos simbólicos de las interacciones humanas de un grupo social, es decir el conjunto de significados, expectativas y comportamientos, si arraigan y perviven es porque manifiestan un grado de funcionalidad para desenvolverse en las condiciones sociales y económicas del entorno”⁶.

En un sentido muy restringido podríamos llamar cultura a los modos de vida y costumbres, creencias, ritos, hábitos, valores conocimientos, grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social. Cultura que sólo ha podido preservarse y transformarse, a través de la educación que se da por medio de la socialización entre los hombres. La cultura “es un conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado”⁷.

“El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser aprendida, o sea, transmitida de alguna manera; como sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir, [...] es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se transmita [de una generación a otra] a fin de que [las nuevas generaciones] se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales y hagan así posible que continúe la vida del grupo. Esta transmisión es la educación”⁸.

La educación, como parte fundamental de la cultura, al igual que los grupos humanos, ha evolucionado a lo largo de la historia, la forma de transmitir y aprender la cultura no siempre ha sido la misma ni ha tenido los mismos fines. Hoy día, la educación se da en las instituciones educativas y con un plan previamente definido y sistematizado, pero esto no siempre fue así, ello ha sido el resultado de la evolución histórica del hombre, y por ende de la educación y su forma de organización. En las sociedades primitivas, por ejemplo, lo que se consideraba digno de conservarse para la supervivencia del grupo, era transmitido de una generación a otra de manera oral, por imitación y de manera no intencional, los encargados de hacer esto eran los padres, ancianos y sacerdotes autorizados, no existían todavía las instituciones educativas propias para ello.

1 Este trabajo forma parte del proyecto “Evaluación de instituciones de Educación Superior. Análisis y propuesta”. Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Coordinadora: Dra. Raquel Glazman Nowalsky.

2 Subrayado mío.

3 SAVATER, Fernando. “Capítulo I. El aprendizaje humano”. en: *El valor de educar*. IEESA, México, 1997. p. 26.

4 *Ibidem*. p.40.

5 *Ibidem* p.36.

6 PÉREZ Gómez, A.I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid, 2000. p.14.

7 *Ibidem*. p.16.

8 N. ABBAGNANO y A. Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*. (Tr. Jorge Hernández Campos), FCE, México, 1995. p.11

Las antiguas civilizaciones de Grecia y Roma, la Edad Media, etc. por ejemplo, son una muestra de cómo la humanidad transforma sus procesos educativos volviéndose más complejos cuanto más descubre y reflexiona sobre el mundo que nos rodea, esto es, cuanto más amplio es el conocimiento.

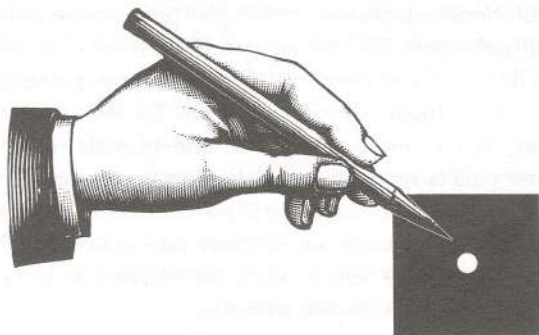
Así, el conocimiento cambia, se transforma, se preserva, se cuestiona, etc., considerando digno de conservarse sólo aquel calificado como valioso e indispensable para la vida de la sociedad misma, la cual los transmitirá a través de la educación, entendida como "un complejo proceso de enculturación que se retuerce sobre sí mismo, reflexivamente, para entender sus orígenes, sentido y efecto del desarrollo individual y colectivo. Por ello, es imprescindible entender los mecanismos explícitos y tácitos de intercambio cultural de significados para comprender y estimular los procesos de reflexión educativa"⁹.

Por lo anterior podemos decir que la educación es un proceso social a través del cual se transmiten conocimientos, valores y la herencia cultural con el fin de transformar y preservar la cultura y lograr el desarrollo íntegro del ser humano.

Ante esta definición habría que precisar que la cultura cambia de una época a otra, por lo tanto la educación tiende a transformarse, modificando sus fines de acuerdo con el contexto y las circunstancias que le rodean.

La institución social que surge para cumplir la función socializadora y transmisora del conocimiento y los valores de una sociedad es la escuela, misma que ha evolucionado a través de la historia de la humanidad. Es en la escuela donde se aprende a comprender el mundo y a darle un significado propio, es la escuela la que prepara para la vida e incita a construir una cosmovisión del mundo. Es en la escuela donde convergen modos de vida, puntos de vista, vivencias, etc. Pero también es en la escuela donde se aprenden los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere toda sociedad para ser transformada y desarrollarse.

Es el *curriculum* el medio por el cual esta institución educativa se guía para el cumplimiento de dichas funciones.



CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

Hablar de *curriculum* nos ubica en un campo de estudio complejo, no sólo por su importancia en el contexto educativo, sino por la manera en que su significado se ha construido a través de la historia y que ha incidido en la interpretación que se le da actualmente.

ANTECEDENTES DEL CURRÍCULUM

En la antigüedad, si bien no había un documento (*curriculum*) donde se estableciera claramente lo que había de enseñarse, a quién enseñarle, cómo enseñarlo y quién debía enseñar, si existían ciertos conocimientos y valores necesarios para el tipo de hombres que se deseaba formar.

Se puede afirmar que el contenido significativo del término *curriculum*, se ha gestado desde el inicio de las civilizaciones, pero es preciso preguntar, dónde y cuándo se originó el término *curriculum* usado en nuestros días, y si su significado ha sido siempre el mismo o se ha transformado, si es así cuál ha sido el resultado de esta transformación.

Para contestar a las dos primeras preguntas se puede decir que el término *curriculum* proviene de la palabra latina *currere* significando carrera física, a pie o en carro, pista circular de atletismo, haciendo referencia al término carrera por el recorrido que debía realizarse¹⁰. Sin embargo, en una cita hecha por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (2000, p.145), se menciona que el significado del término ya se utilizaba en la Grecia de Platón y Aristóteles, esto puede confirmarse al hacer referencia del *Trivium* y el *Cuadrivium* de las culturas clásicas. Viéndolo a manera de carrera, los niveles de escolaridad son un recorrido para los alumnos, y el *curriculum* implica conocimientos que los alumnos aprehenderán durante su recorrido, así como la manera en que deberán hacerlo.

Con respecto al momento en que el *curriculum* entra al lenguaje pedagógico, estos mismos autores mencionan que esto sucede cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas por lo que al requerirse un orden y secuencia en la escolaridad, se vuelve necesario organizar, gestionar y controlar el sistema educativo, controlar la impartición del conocimiento¹¹.

Otras fuentes mencionan que el término *curriculum* se utilizó por primera vez en la Universidad de Glasgow en 1633, a partir de la combinación de 2 connotaciones utilizadas por los Jesuitas para describir los cursos académicos a finales del s. XVI: *disciplina* (haciendo referencia a un orden estructural) y *ratio studiorum* (esquema de estudios). De esta manera se dice que aparece la palabra *curriculum* para producir la noción de totalidad (ciclo completo) y de secuencia ordenada (progreso) de estudios¹².

10 Cfr. MORENO y de los Arcos. *Plan de Estudios y "Curriculum"*, Colegio de Pedagogos de México, México, 1990. p.8.; KEMMIS. *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1998. p.31; GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 2000. p.145.

11 Hamilton y Gibson, 1980, citado en GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 2000. p.145.

12 Cfr. S. KEMMIS. *Op. Cit.* pp.31 - 32

Cabe mencionar que el origen del término es polémico, ya que por otro lado se dice que el término latín *curriculum* fue empleado como sinónimo del *course* en la Universidad de Glasgow, por la equivalencia hecha al significado de *curriculum* que siempre ha significado carrera y el del *course* que significa pedagógicamente curso y es sinónimo de carrera en su sentido escolar.¹³ Así el nuevo término *curriculum* se convirtió pronto en el oficial de las universidades escocesas, infiltrándose tiempo después en otras lenguas.

En nuestro país el término *curriculum* se ha utilizado como sinónimo de plan de estudios, del cual tenemos los primeros vestigios con los jesuitas hasta finales del siglo XVI (1599), cuya organización y planeación se veía plasmada en el *ratio studiorum*, locución latina que da origen a la noción del plan de estudios, *ratio* tiene un sentido de plan, y *studium*, en su acepción original cobra el sentido de empeño, afán, hasta adquirir en el latín clásico tardío, el actual significado de estudios¹⁴. Así el *ratio studiorum*, traducido a nuestro idioma y ámbito pedagógico, adquirió el significado de plan de estudios. Hubo la necesidad de distinguir el término de la noción de programa de estudios, que se refiere al esquema de trabajo para las asignaturas individuales del plan. (Moreno: 1990: 12). Finalmente el vocablo *curriculum* se fue infiltrando poco a poco en nuestro vocabulario, principalmente por las traducciones que se hacían del vocablo inglés al español, de tal manera que el *Diccionario de la Lengua Española*, en su vigésima edición, incorporó el anglicismo *curriculum*, como sinónimo de plan de estudios y el término curricular como lo relativo o perteneciente al *curriculum*. (Moreno: 1990:13).

Observamos que el *curriculum* ha sido una construcción histórica, el significado que le damos ahora, no es el mismo que su acepción original, incluso toma diversos significados de acuerdo con la corriente o enfoque por el que es abordado “la evolución del tratamiento de los problemas curriculares conduce a ir ensanchando los significados que comprende para plasmar lo que se pretende en la educación (proyecto), cómo organizarlo dentro de la escuela (organización y desarrollo), pero también para reflejar mejor los fenómenos curriculares tal como ocurren realmente en la enseñanza (práctica) que se realiza en las condiciones reales”¹⁵.

Cabe mencionar que plan de estudios y *curriculum*, dependiendo de la corriente se utilizan o no indistintamente. Para este trabajo, es preciso mencionar que se entenderá por *curriculum*, aquel documento que fundamenta la puesta en acción de un programa educativo, es decir, la filosofía institucional, la misión, modelo educativo, objetivos, perfiles de ingreso y egreso, análisis del contexto en el cual se inserta el programa académico, etc. y por *plan de estudios*, la secuencia programática de asignaturas.

EL CURRICULUM VISTO COMO PRODUCTO, COMO PROCESO, Y COMO PRÁCTICA SOCIAL Y EDUCATIVA

En la década de los años setenta, influido por el pensamiento de Ralph Tyler e Hilda Taba, el *curriculum* se concebía como producto del proceso de la planeación educativa. Éste tenía un sentido prescriptivo, es decir, se diseñaba un conjunto de objetivos de aprendizaje que guiarían los contenidos y estrategias para su instrucción. (Estos objetivos eran vistos como criterios de ejecución y evaluación).

El fundamento para esta teoría curricular y su elaboración se encontraba en la psicología conductista de los años 40's, la cual se veía a sí misma como una ciencia, y los científicos investigadores de la psicología (tecnólogos) confeccionaban el *curriculum* y lo “prescribían” a los profesores (técnicos-operarios) que tratarían de llevarlo a cabo y al pie de la letra. La sociedad, los profesores mismos quedaban fuera de la planeación.

Bajo esta concepción, el *curriculum* se diseña a partir de objetivos conductuales que marcan los fines específicos que deben observarse en la conducta del alumno al concluir los distintos niveles de estudio. En la medida en que estos objetivos son cumplidos el aprendizaje se considera como exitoso, la persona tiene éxito según el número de objetivos alcanzados, “principio meritocrático”.

Esta corriente al responder a una lógica eficientista, pragmática e instrumental, fue oportuna en su momento, causando mucha expectativa al surgir como una propuesta para satisfacer las necesidades político-económicas de una nueva sociedad industrial que necesitaba personas para insertarse en el aparato productivo. Se habla de una pedagogía industrial, en donde se prepara al hombre para incorporarlo a la producción. Así, la escuela tendría la función de colocar a las personas en los papeles y ocupaciones de acuerdo con sus capacidades. La educación respondía a los intereses de un Estado que buscaba que la educación proporcionara conocimientos científicos y mecánicos, indispensables para el progreso (desarrollo de la tecnocracia), controlando esto por medio de la construcción del *curriculum*. “La gestión científica es a la burocracia lo que el taylorismo fue a la producción industrial en cadena, queriendo establecer los principios de eficacia, control, predicción, racionalidad y economía en la adecuación medios a fines como elementos vertebrales de la práctica; lo que ha hecho surgir toda una tradición de pensar el *curriculum*...”¹⁶.

Ante esto hay una reacción que pondría en duda lo establecido por Tayler. Se menciona que las teorías técnicas del *curriculum* son instrumentales y se limitan a considerar la eficacia y eficiencia relativas para lograr fines conocidos, guiándose simplemente por reglas fijadas con antelación: los objetivos. El *curriculum* no podía reducirse a objetivos y componentes estructurales, esto no podía ser el único criterio para la construcción y ejecución del *curriculum*, ya que había otros factores que indudablemente intervenían en el proceso enseñanza-aprendizaje: el contexto en el cual éste se desarrolla.

13 MORENO y de los Arcos, Enrique. *Op. Cit.* p.9.

14 *Ibidem*. p.11.

15 GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ. *Op. Cit.* p.147.

16 GIMENO Sacristán, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1998. p.53.

Con base en esto, la teoría curricular dio un giro, y ya para los años 80 éste empezó a considerarse como un proceso, ya no sólo importaba el diseño estructural y planificado, ahora trascendía a su aplicación en la realidad escolar, lo que implicaba el análisis profundo del contexto social, político, económico y educativo, “el *curriculum* es un proceso que articula varios ámbitos y manifestaciones interactuantes”¹⁷.

Se empieza a cuestionar la naturaleza política e ideológica de la educación (corrientes reproduccionistas), donde la escuela y el *curriculum* juegan un papel importante en la reproducción de valores y actitudes necesarias para la preservación de la sociedad dominante. “...el *curriculum* obedece, en sus diferentes momentos (diseño, aplicación y evaluación), a razones políticas, y es determinado por los intereses de la institución educativa. [...] esta politización del *curriculum* se da no sólo en cuanto a su propio diseño y dinámica de construcción, sino que también implica sus formas de aplicación e interpretación por parte de la comunidad académica y estudiantil de la escuela”¹⁸.

Bajo este punto de vista, la educación se convierte en un sistema, en un proceso coordinado, regulado y controlado bajo el mando del Estado comandado por una clase dominante, y lo que estos disponen y establecen para el buen funcionamiento de la educación, es aceptado sin cuestionamiento alguno, por todos los participantes del proceso educativo (profesores, alumnos), como parte de un “contrato” para ser y formar parte de este aparato, olvidando que el buen funcionamiento del sistema se debe también gracias a la labor que ellos realizan¹⁹. Claro está, como señala KEMMIS, que (aparentemente) “las operaciones del estado en la educación se toman como determinaciones de la sociedad en su conjunto, mediada por los procesos democráticos del estado”. (p.72)

Esta aceptación previa de los presupuestos y valores del sistema es a lo que se le llama, según Lundgren “código del *curriculum* oculto”, principios asumidos de antemano, frecuentemente sin discusión, oscurecidos u ‘olvidados’, para la selección de lo que hay que enseñar, de cómo organizarlo para la enseñanza y de cómo transmitirlo”²⁰.

Si bien dentro de esta concepción del *curriculum* ya se empieza a cuestionar qué ocurre al llevarse a la práctica, cómo se relaciona el *curriculum* con el contexto, con la ideología dominante, y de qué manera influyen en la práctica educativa, todavía la teoría curricular no toca un punto fundamental: la interpretación, significado y la práctica real del *curriculum* por parte de los actores principales: profesores, alumnos.

Ya no bastaba sacar a relucir la intencionalidad política especificada en el *curriculum*, sino ya era necesario tomar en cuenta la forma en que se vive el *curriculum*. De ahí que el *curriculum* se empezara a ver como práctica social y educativa que identifica 3 dimensiones: la formal, la real y la vivida, dimensiones que no pueden verse desfasadas, las tres se afectan por igual.

La formal es la que refiere al mero documento que especifica el qué, el cómo, el quién y el por qué ha de llevarse a cabo la práctica educativa, con base en un contexto, en una política determinada por las circunstancias, no sólo nacional sino institucional. La dimensión formal se queda al nivel del deber ser, del ideal educativo.

La real es la manera en que se lleva a la práctica el *curriculum* formal, lo ya establecido. En esta dimensión entra la interpretación y significación que se le da a las especificaciones formales, mediadas por las propias formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, historias de vida, circunstancias, etc. Esta dimensión es la parte del ser, del cómo se lleva a cabo.

La vivida es la manera en que cada uno vive el *curriculum* real, la práctica educativa, que dista de ser igual entre un individuo y otro. Esta dimensión es meramente subjetiva.

Todo lo anterior hace que el *curriculum* se vea ya como “un campo integral, multidimensional y complejo”²¹, sin embargo, a pesar de esta nueva concepción del *curriculum*, éste, en muchos casos, se sigue considerando en la práctica como el documento donde se plasman objetivos y el listado programático y sistematizado de asignaturas que habrán de impartirse. Para fines de este trabajo el *curriculum* será visto desde el punto de vista “integral, multidimensional y complejo”.

EL CURRICULUM “INTEGRAL, MULTIDIMENSIONAL Y COMPLEJO”

Se puede observar la estrecha relación entre cultura-sociedad-educación-*curriculum*, esta relación explica que las reformas curriculares se vean fuertemente influidas y presionadas por los momentos de cambio que sufre un país, en los sistemas educativos, políticos, económicos, científicos y tecnológicos.

No podemos pensar el *curriculum*, sin pensar en este contexto, en circunstancias que lo condicionan, en diferentes formas de pensar que se ven reflejadas en los fines y objetivos educativos que se persiguen, determinando las acciones hechas a favor de una sociedad que busca ser educada. El *curriculum* lo construye una sociedad concreta al mando de un sistema educativo que lo regula con el fin de dar respuesta a los intereses y expectativas sociales.

Siendo así, podemos afirmar que el *curriculum* es una construcción cultural, es el lugar donde una institución educativa plasma sus fines, objetivos, misión, ideología, conocimientos, etc. buscando que sus estudiantes lo compartan, lo hagan suyo. No es raro identificar que un estudiante pertenece a una institución por su manera de actuar, por sus valores. Es el *curriculum* el sello que le da identidad a una institución y el plan que guiará todo el proceso educativo. El *curriculum* y su carga ideológica, hace la diferencia entre una y otra institución (teóricamente, ya que sólo

17 RUIZ Larraguivel, Estela. *Propuesta de un modelo de evaluación curricular. Una orientación cualitativa*. Cuadernos del CESU No. 35, UNAM, 1998. p. 23.

18 *Idem*.

19 *Cfr.* KEMMIS. *Op. Cit.* p. 98.

20 *Idem*. Cabe mencionar que el término “*curriculum oculto*” es establecido por el norteamericano Phillips Jackson (1975), quien lo describe de la siguiente manera: “aquellos aspectos que se enseñan y se aprenden de modo incidental, y que a su vez no se encuentran expresados formalmente en el *curriculum* escrito, es decir, en el plan de estudios”. (RUIZ Larraguivel, p. 25.)

21 RUIZ Larraguivel. *Op. Cit.* p. 27.

se encuentra representado en papel y "debe" llevarse a la práctica). "El *curriculum* se plasma dentro de un sistema escolar concreto, cuaja, en definitiva, en un contexto que es el que acaba por darle el significado real"²².

Es en los currícula donde se expresan los valores y necesidades sociales, políticas, económica, académicas, culturales, etc. de una sociedad determinada y de las propias instituciones. "El compromiso que la universidad sostiene con el Estado es doble, por una parte el económico, y por otra el cultural"²³, este compromiso se plasma en los planes y programas de estudios.

Desde mi punto de vista el *curriculum* es el eje más importante a nivel institucional²⁴. Es en el *curriculum* donde se ven reflejadas las decisiones tomadas sobre qué se enseña, a quién se enseña, cuándo, cómo, dónde y para qué se enseña, además de que como se mencionó anteriormente, lleva inherentemente un código de valores, una ideología institucional.

Si una institución educativa no cuenta con un plan previamente establecido para llevar a cabo el proceso educativo, solo será una simulación, estará jugando a que enseña y a que los alumnos aprenden. Sin este plan es imposible saber a dónde se quiere llegar.

Con lo anterior podemos plantear lo siguiente: ¿Tienen nuestras universidades mexicanas un *curriculum* donde realmente se vean plasmados sus fines, sus misiones y compromiso social, y si cuentan con ello, el deber ser y el ser son congruentes? Lo anterior lo podremos saber a través de los procesos de evaluación.

Es así como el *curriculum* concebido como un ideal social proyecta una forma de pensar la educación, de pensar la enseñanza y el aprendizaje, y la función de los involucrados en este proceso: Estado, Sociedad, Institución, alumnos, profesores.

Dejaré para el siguiente número los aspectos que integran el *curriculum*, de tal manera que podamos comprender la importancia de tomarlos en cuenta. ■



22 SACRISTÁN Gimeno. *Op. Cit.* p.23

23 TÜNNERMANN B., Carlos. *De la universidad y su problemática*. Citado en HIERRO G. *Naturaleza y fines de la educación superior*. UNAM-ANUIES, México, 1990. p.48.

24 Es como hablar de un Programa de Desarrollo Educativo sexenal, sólo que a nivel micro.

VASCONCELOS, SÁENZ Y RAMÍREZ, FORJADORES DE LA ESCUELA RURAL MEXICANA. LOS PRIMEROS AÑOS 1921-1928

ALEJANDRO SAINZ ZAMORA

INVESTIGADOR DE LA SUBCOORDINACIÓN
DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA DEL IMTA
asainz@tlaloc.imta.mx

Una de las principales aportaciones a la educación que se llevaron a cabo en nuestro país durante la etapa postrevolucionaria y que mantuvo un fuerte eco durante varias décadas, es sin duda la experiencia de la escuela rural mexicana. Para ubicar históricamente los orígenes de esta experiencia habrá que recordar que en 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública, el nuevo sistema educativo centraría gradualmente su atención en el campo.

1. EL PERIODO OBREGONISTA

Al triunfo de los constitucionalistas, el General Álvaro Obregón se alió con Huerta y Calles para derrotar a Carranza y a la muerte de éste último fue designado presidente provisional, para más tarde ganar las elecciones y asumir el poder presidencial que abarcó de diciembre de 1920 a noviembre de 1924. Una vez en la presidencia Obregón “tenía por delante la tarea de reparar los daños ocasionados por la guerra, trabajando en la reconstrucción y pacificación del país. Primero, buscando la rendición de los grupos todavía levantados en armas, residuos del zapatismo; y segundo, quizás el más difícil, el de la reorganización social y política del país”. (Vázquez, 1984:20)

Por lo que respecta a la política educativa destaca la labor emprendida por **José Vasconcelos** (1882-1959) quien originalmente desde su puesto como rector de la Universidad Nacional creó las condiciones para la institucionalización de la educación, fundamentalmente a partir de tres hechos: el proyecto de federación que retomaba la fallida experiencia carrancista de municipalización; la restitución de la Secretaría de Educación Pública y el establecimiento de la Ley Federal de Enseñanza. Una vez nombrado secretario del ramo sentaría las bases de la educación rural.

CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y BASES DE LA ESCUELA RURAL

La reforma constitucional al artículo 14 transitorio adicionaba la fracción XXVII del artículo 73, a fin de facultar al Congreso para legislar sobre educación pública en el país. Así el 25 de julio de 1921 es aprobada su creación y se expidió el decreto correspondiente, el cual en su artículo primero declara que “*se establece de nuevo una Secretaría de Estado que atenderá los asuntos relativos a la educación pública, la que se denominará Secretaría de Educación Pública Federal. Sin este instrumento no es posible ninguna acción educativa, extensa e intensa, del Estado Mexicano, para señalar las orientaciones generales de carácter filosófico, científico, técnico y político de la enseñanza*”.

Como derivación de lo anterior, el 5 de septiembre de 1921 la SEP es creada y un mes después, el 10 de octubre, se nombra a Vasconcelos secretario del ramo, el cual sentará las bases del nuevo sistema educativo centrando gradualmente su atención en el campo, vinculándose a los postulados de la reforma agraria e iniciando la construcción de la escuela rural mexicana.

1.2. ORÍGENES DE LA ESCUELA RURAL MEXICANA

A decir de Monroy (1975:29) “es la escuela rural lo que da más carácter a la administración de Vasconcelos, por su afán decidido a diseminar la cultura entre los olvidados, inspirado en la obra apostólica de Gante y de Vasco de Quiroga, trata de reafirmar mediante la enseñanza la integridad de las culturas y, a la vez, redimirlas de su ignorancia y miserables sistemas sociales y económicos”.



ESCUELA RURAL

Lo anterior era coherente en un país en donde según datos del censo de 1921, el 69% de la población total era rural. Por ello la escuela rural nace para servir a las comunidades rurales de indígenas y campesinos. En este contexto, la primera institución educativa conformada ex profeso para el medio campesino es precisamente la escuela rural (cuyo antecedente más inmediato fueron las escuelas rudimentarias de la década anterior), creada en 1921 y transformada dos años más tarde en Casas del Pueblo (unitarias) donde un solo maestro atendía a los alumnos de diferentes grados.

Al respecto, Loyo (1985:9) plantea que "la escuela rural era la Casa del Pueblo, el lugar de reunión de la comunidad [en 1924 existían 1,089 inmuebles] en donde el maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo, de sus luchas, de sus esfuerzos por resolver sus problemas ancestrales". A su vez, Tenti (1988:258) ahonda sobre el sentido social de estas escuelas señalando que "el cambio de nombre indica la intención de descolarizar hasta el espacio donde transcurren las prácticas pedagógicas. Casa del Pueblo y no Escuela para niños, es decir, ámbito de encuentro de la comunidad, lugar donde se reflexiona y se lucha por el mejoramiento de las condiciones objetivas de vida".

La creciente proliferación de escuelas rurales traería a su vez una mayor demanda de docentes, problema de difícil solución, ya que las escuelas normales se ubicaban en pocas ciudades, razón por la que fueron creadas las primeras Escuelas Normales Rurales. La primera se creó en 1922 en Tacámbaro, Michoacán, con el objeto de formar docentes de comunidades rurales e indígenas, en un plan de estudios de dos años a fin de incorporar al proceso social del país a los núcleos de población más marginados.

A pesar de este esfuerzo y ante la multiplicación de las Casas del Pueblo tuvieron que ser creados nuevos servicios educativos como las Misiones Culturales, para preparación y mejoramiento profesional de los maestros en servicio y de la comunidad misma, y para la formación de los futuros educadores.

En tal sentido y un año después de la creación de la primera Escuela Normal Rural, en octubre de 1923 se aprobó el Plan de las Misiones Federales de Educación y ese mismo mes se estableció la primera Misión Cultural en la localidad de Zacualtipán, Hidalgo, fungiendo como director Roberto Medellín. Desde su origen, y hasta 1928, las Misiones Culturales operaron bajo la modalidad itinerante, es decir, viajaban de un lugar a otro para instalar durante cuatro semanas los Institutos de Perfeccionamiento, conformados por un profesor, una trabajadora social, un agrónomo, un especialista en pequeñas industrias y un profesor en educación física.



MISION CULTURAL

EL PERIODO CALLISTA

Cuatro años después de la gestión obregonista, éste entregaría el poder a su amigo y exsecretario de Gobernación, el general y antiguo maestro rural Plutarco Elías Calles, cubriendo así el periodo presidencial que abarcó de diciembre de 1924 a noviembre de 1928. A decir de Marsiske (1996:125) “el gobierno de Calles [se caracterizó por centrar] su política en la reconstrucción económica del país y en un mayor control del Estado sobre los diferentes grupos de la sociedad.

El intento del gobierno por lograr la unificación interna se hacía patente en su política agraria y obrera, en su relación con el ejército y las organizaciones sindicales, con los empresarios y los caciques regionales”. De manera más específica la administración callista centró su atención en:

- La campaña de “desfanatización” contra el clero: a fin de hacer respetar las Leyes de Reforma y los preceptos constitucionales sobre laicidad.
- La creación de la Comisión Nacional Bancaria y de los bancos de México, Nacional de Crédito Agrícola y Ejidal.
- La cancelación de la deuda pública y la ratificación de la explotación del petróleo por parte de las compañías norteamericanas establecidas en el país.
- El impulso a las telecomunicaciones: con la expedición de la Ley de Caminos y Puentes y la creación de la Comisión Nacional de Caminos.
- La legislación sobre la reforma agraria: con la creación de la Comisión General de Irrigación, los sistemas de riego agrícola y el reparto de tierras.
- La regulación de la legislación laboral: con la promulgación tanto de la Ley Orgánica del artículo 4º Constitucional (libertad de trabajo), como de la Ley Reglamentaria del artículo 123 (contratación colectiva).

SÁENZ Y RAMÍREZ: IMPULSORES DE LA ESCUELA RURAL MEXICANA

En materia educativa existían varios obstáculos para que el sistema educativo se integrara a la política de reconstrucción. Por un lado, resurgían las diferencias ideológicas con el clero y por el otro, se carecía de recursos suficientes para dar respuesta a la demanda educativa, ante tal hecho las escuelas particulares (confesionales) se habían convertido en parte importante del servicio escolar.

Para llevar a cabo este gran reto, Calles nombró al doctor José Manuel Puig Cassauranc como nuevo secretario de educación, el cual, como afirma Britton (1976:66), “hizo una gestión de trascendencia, a pesar de que las circunstancias impidieron que su figura tomara una dimensión mayor”. Si bien en la administración vasconcelista se habían sentado las bases y fundamentos para la institucionalización de la educación y de la educación rural, la política educativa callista, a su modo, trató de dar continuidad a estas dos líneas con el objeto de:

- Diversificar las funciones, atribuciones y control de la SEP: con la creación de nuevas áreas de apoyo; el control, tanto de la situación laboral de los maestros como de la organización de padres de familia, y fundamentalmente sobre la participación privada en la educación, en particular la religiosa. Todo ello bajo una tendencia hacia un mayor control y centralización estatal.
- Impulsar y ampliar los servicios de la escuela rural: tanto con una legislación particular como con instancias de control específicas y nuevas instancias educativas para la población rural (campesina e indígena) así como para la formación de nuevos maestros.



MOISÉS SÁENZ

MAYOR IMPULSO A LA EDUCACIÓN RURAL

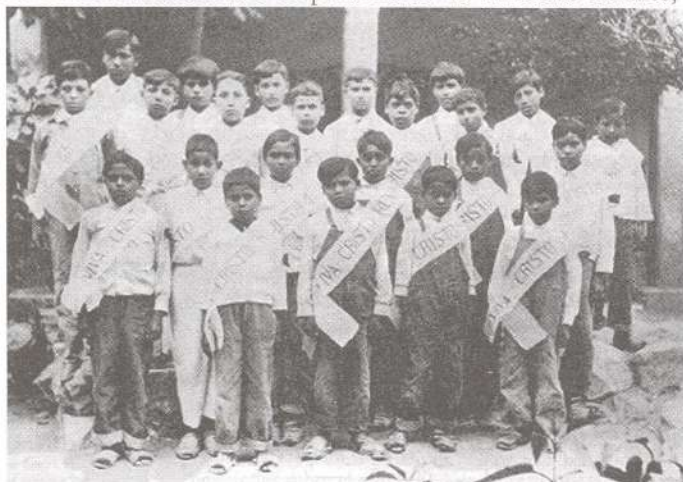
Derivado de esta segunda línea de acción, el secretario de educación nombró a Manuel Gamio como Subsecretario de Educación, a quién le asignó la tarea de llevar adelante el programa educativo en el campo, y a la renuncia de éste, en 1925, lo sustituyó Moisés Sáenz (1888-1941) el cual en el último año de la administración fue designado titular de la SEP. Éste desde un principio trató de aplicar los postulados de John Dewey y se alejó de la orientación cultural de José Vasconcelos para buscar un enfoque social más práctico.

En ese periodo Sáenz y el profesor Rafael Ramírez se unen para trabajar juntos durante el tiempo en que el primero funge como subsecretario, a decir de Arce (1981:152-153) el primero "fue el arquitecto de la mayor parte del proyecto educativo callista". Fue probablemente junto con Vasconcelos, el educador con la noción más ambiciosa del quehacer educativo mexicano. Con [él] la educación dejó de ser exclusivamente un engranaje de la nueva política económica de Calles. Se convirtió en una empresa de gran envergadura, cuya meta final sería la integración de la nacionalidad mexicana". La principal función educativa de Sáenz fue la expansión del sistema escolar en el campo. Esta tarea ya había sido iniciada en la administración pasada, pero éste le dio un sello propio, así la integración del indígena y del campesino fue la tarea principal a la que encaminó sus esfuerzos. En tal sentido, las acciones más relevantes fueron:

- En lo legislativo: la aprobación, en 1926, de la Ley de Escuelas Centrales y Bancos Agrícolas Ejidales.
- En lo organizacional: la creación de la Dirección de Misiones Culturales y el Departamento de Escuelas Rurales.
- En la diversificación de nuevos servicios educativos: Escuelas Rurales; Escuelas Centrales Agrícolas; Comités de Educación; Escuelas Nocturnas, Escuelas de Circuito y teatros al aire libre para la población campesina e indígena. Asimismo, la Escuela Nacional de Maestros; Casa del Estudiante Indígena; Misiones Culturales Permanentes e Institutos de Enseñanza y Acción Social, para la formación de maestros rurales.

Con este nuevo impulso, la escuela rural es concebida como un instrumento esencial para legitimar al Estado "en la edificación de un nuevo sistema hegemónico, un nuevo bloque histórico, una nueva relación más orgánica, entre Estado y sectores subalternos. La escuela rural se convierte en una pieza estratégica para la guerra de posiciones que la dinastía sonorensis empieza a desarrollar con el fin de afianzarse en el poder". (Martínez, 1983:147).

Si como se comentó, Sáenz aparecía como el ideólogo de la escuela rural, el encargado de llevarla a la práctica era el profesor **Rafael Ramírez** (1885-1959) el cual a partir de 1925 se encargó del recién transformado Departamento de Escuelas Rurales,



RAFAEL RAMÍREZ

Primarias Rurales e Incorporación Indígena (antes Departamento de Cultura Indígena) área que llegó a adquirir tal fuerza que en el último informe de gobierno, el presidente Calles informaba que para lograr la unidad de acción en las escuelas federales todas las escuelas dependerían de dicho departamento.

Así, en los tres años que estuvo al frente de este departamento, el profesor Ramírez propició una gran diversificación en las formas de atención educativa, así por ejemplo, en ese lapso se crearon:

- Los Comités de Educación (1925) para apoyar la educación popular, entre sus principales objetivos estaba el hacer efectiva la asistencia de los niños y adultos a la escuela así como relacionar los planes educativos con las demás actividades comunales.
- Escuelas Nocturnas (1926): la SEP había dispuesto que todas las escuelas rurales contaran con escuelas nocturnas anexas o bien que dedicaran dos horas para enseñar a los adultos.
- Escuelas de Circuito (1928): agrupadas en áreas rurales, dependientes de las Escuelas Rurales Federales, fueron creadas a fin de que los ejidatarios apoyaran al sostenimiento y creación de nuevas escuelas en el campo, con la supervisión de la Federación.
- Una escuela rural servía como centro del circuito y en su perímetro se creaban otras escuelas circundantes que sostenía la comunidad, un maestro experimentado fungía como director de circuito que recibía órdenes del inspector.
- Escuelas Centrales Agrícolas (1925): dependían de la Secretaría de Agricultura y Fomento y tenían como objetivo atender a niños campesinos mayores de diez años que hubieran cursado los primeros años de la educación primaria.

A pocos años de funcionar varios aspectos impidieron continuar su operación: por falta de recursos económicos no se pudo crear una escuela para cada región; choque de intereses entre las propias regiones y altos costos por parte de los constructores.

En el ámbito normativo, también se hicieron intentos por ordenar y reorientar la labor de la escuela rural. En 1926 la Junta de Directores de Educación Federal, definió la estructura de las escuelas rurales a partir de los siguientes aspectos:

1. Capacitar a campesinos y "desanalfabetizarlos".
2. Seguir un programa que reflejara las necesidades de la comunidad.
3. Emplear el castellano como base de la incorporación del indio.
4. Incluir todos los grados de la enseñanza.
5. Ser mixta a fin de hacer que desaparezcan las desigualdades.
6. Elevar el nivel social, moral y económico de los grupos indígenas.

Por lo que respecta a la formación de docentes, cuatro experiencias importantes destacaron durante la administración callista:

1. Escuela Nacional de Maestros (1925) la cual según su director, el profesor Lauro Aguirre: todas las escuelas constituirán un enorme centro que graduaría maestros rurales, misioneros, primarios, técnicos, educadores.
2. Escuela Normal Rural Regional, modalidad derivada y perfeccionada de las Normales Rurales de la administración anterior, se establecieron con el propósito de apoyar la formación de maestros rurales y de escuelas semi-urbanas. En ellas estudiaban becados de 40 a 60 campesinos que desarrollaban trabajo de extensión educativa en comunidades cercanas a ellas e incluían cursos nocturnos para adultos. A partir de 1925 comenzó la construcción de estas escuelas en diversas localidades del país, la primera se edificó en San Antonio de la Cal, en Oaxaca.
3. Casa del Estudiante Indígena (1926): establecida, según el propio Rafael Ramírez, para demostrar objetivamente la capacidad intelectual de los indios. La casa tuvo un carácter vocacional a fin de formar maestros regionales indígenas de 14 a 21 años, dos años después se convertiría en escuela normal. No obstante lo novedoso de esta propuesta, por primera vez se creaba un instancia educativa exclusiva para la formación de maestros indígenas. Su fracaso se puede atribuir al hecho de que estaba situada en la Ciudad de México.
4. Misiones Culturales Permanentes (1926): surgidas a partir de la creación de la Dirección de Misiones Culturales, la cual perseguía tres finalidades: el mejoramiento de los maestros en servicio; la formación de nuevos maestros rurales y el mejoramiento de las comunidades rurales.

Paralelamente, el gobierno federal continuó apoyando la labor de las Misiones Culturales Itinerantes, encaminadas al mejoramiento técnico de maestros con poca preparación pedagógica mediante la organización de los llamados Institutos de Enseñanza y Acción Social.

A pesar de todos estos esfuerzos, "los sueños educativos de Sáenz no tuvieron los efectos prácticos que él esperaba, los maestros e inspectores rurales enviaban constantemente informes a la Secretaría describiendo los fracasos. Hablaban fundamentalmente de la falta de recursos, de la ineficiencia de los maestros mal pagados y de la resistencia de las escuelas católicas a los maestros y a los programas escolares". (Arce, 1981:156)■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce Gurza Francisco. "En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934", en: *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México. El Colegio de México, 1981. pp. 145-187
- Blanco José Joaquín. *Se llamaba Vasconcelos*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1980, 213 p.
- Britton John. *Educación y radicalismo en México I. Los años de Bassols (1931-1934)*. México, SEP Col. SepSetentas No. 287, 1976, 162 p.
- Galván Luz Elena. *El proyecto de educación pública de José Vasconcelos*. México, CIESAS, 1982
- Gómez Nashiki Antonio. "Las escuelas normales rurales", en: *Revista Educación* 2001, no. 17, 1986, pp. 49-50
- Jiménez Alarcón Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, SEP/Ediciones El Caballito, 1986, 157 p.
- Loyo Bravo Eugenia. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985, 157 p.
- Marsiske Renate. "Universidad y educación rural en México (1924-1928)", en: Gonzalbo Aizpuru Pilar (coordinadora). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México. El Colegio de México, 1996, pp. 123-138, 1996
- Matute Álvaro. "La política educativa de José Vasconcelos", en: Solana Fernando (coordinador) *Historia de la educación pública en México*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1981, pp. 166-182
- Martínez Della Rocca Salvador. *Estado, educación y hegemonía en México*. México. Ed. Línea, 1983, 214 p.
- Monroy Huitrón Guadalupe. *Política educativa de la revolución (1910-1940)*. México. SEP. 1975, 157 p.
- Ramírez Rafael. *La escuela rural mexicana*. México. Col. SepSetentas No. 290, 1976, 214 p.
- Rodríguez Rivera Víctor. "Esbozo histórico y prospectiva de las escuelas normales rurales" en: *Revista Cero en Conducta* No. 4, 1986, pp. 49-55
- Sierra Augusto Santiago. *Las misiones culturales*. México, SEP. Col. SepSetentas No. 113, 1973, 188 p.
- Tenti Emilio. *El arte del buen maestro*. México. Ed. Pax, 1988, 309 p.
- Vasconcelos José. *Textos. Una antología general*. México. SEP/UNAM, 1982, 275 p.
- Vázquez Mantecón. "El intento redentor de José Vasconcelos", en: Lechuga Gabriela (comp.). *Ideología educativa de la revolución mexicana*. UAM/Xochimilco, 1984. pp. 19-32

FOTOGRAFÍAS:

- En Larrojo Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. Ed. Porrúa, 1983, p. 410
- En Krauze Enrique. *Reformar desde el origen*. Plutarco E. Calles. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. Biografía del Poder No. 7. 1987, pp. 60 y 56
- En Krauze Enrique. *General misionero*. Lázaro Cárdenas. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. Biografía del Poder No. 8. 1991, p. 106
- En Solana Fernando (Coord.). *Historia de la educación pública en México*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1981, 645 p.

IDEAS, REALIDADES Y RETOS: LA EDUCACIÓN INTEGRAL COMO ALTERNATIVA VIABLE PARA LA REESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL*

ÁLVARO IBÁÑEZ DORIA

ESTUDIANTE DEL 5º SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD PANAMERICANA. CAMPUS GUADALAJARA
alvaroibanez@hotmail.com

“El México del mañana está en las actitudes de responsabilidad, congruencia y compromiso que asumamos en gran parte nosotros los pedagogos y educadores el día de hoy”.

México es como un conjunto de orquestas en donde cada uno de nosotros toca su instrumento. Cuando estos están integrados y correctamente dirigidos llegamos de manera armónica a una misma melodía, que en el caso de México, tenemos todo para que sea de las más majestuosas y fuertes sinfonías del mundo.

Cuando logramos que todas nuestras acciones se conviertan en acordes que vayan encaminados hacia la dirección correcta del país, seremos entonces el México que todos queremos. Para esto debemos tener claro que cada quien desde el lugar, posición o misión que le corresponda debe tocar su instrumento de la manera más perfecta que le sea posible.

Es necesario tomarle cariño al instrumento, apreciar el poder tocar, pero ante todo, resulta necesario velar y desvivirnos por la armonía del conjunto, de MÉXICO. En el momento en que nuestra participación esté al servicio del país tendremos entonces la fuerza necesaria para crecer como la gran Nación que pretendemos.

EN ESE SENTIDO, VISUALIZO A MÉXICO:

- Educado: en forma integral (conocimiento, habilidades, actitudes, valores, hábitos y virtudes)
- Educador: Vela por el desarrollo de cada uno de sus miembros como individuos (papel de la educación) así como de la sociedad en conjunto (papel de la política educativa)
- Líder que como antorcha ilumina la ruta de quienes lo siguen.
- Justo pues da a cada quien lo que le corresponde.
- Rico en recursos naturales, porque todos cuidamos nuestro entorno.

- Equitativo: trata igual a los iguales y desigual a los desiguales.
- Culto: puesto que vive día a día sus más profundas raíces.
- Familiar: la familia es el núcleo de México.
- Soberano: independiente hacia el exterior y autónomo hacia el interior.
- Organizado: cada mexicano realiza con orgullo y cariño la parte que le corresponde.
- Unido: sus miembros fijan su vista en el bien de la nación.
- Digno: mantiene en lo más alto la naturaleza mexicana.
- Desarrollado: en constante crecimiento. Garantiza a sus miembros lo indispensable (trabajo, salud, educación, servicios, etc...).
- Honesto: el bien o interés individual no perjudica ni atenta contra el bien o interés común.
- Estable y fuerte económicamente: Con el suficiente respaldo financiero.
- Avanzado: maneja tecnología de punta que permite satisfacer el mayor número de necesidades de la manera más eficiente, así como garantizar el constante crecimiento y desarrollo.
- Democrático: todos participamos en la construcción de nuestro México.
- Con un pasado que nos permite entender el presente para vivirlo de la mejor manera y proyectarnos hacia un futuro lleno de esperanza.
- Joven: Lleno de vida, alegría y entusiasmo.

En fin, encontramos aquí un México lleno de esperanza. Un México que nos permite soñar, que nos permite imaginar y que nos permitirá, si así nos lo proponemos y trabajamos arduamente en ello, ser tal cual lo hemos ideado.

*Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Villahermosa, Tabasco, Mayo de 2002

MÉXICO EN SU CONTEXTO ACTUAL

Nos encontramos ante una crisis de civilización, un cambio de época, esto quiere decir que todo está en cuestión, todo debe ser repensado y reformulado.

Inmersos en el inicio del siglo XXI, somos testigos de un aparente agotamiento de los grandes proyectos culturales que han configurado a México y al mundo actual. Estamos en un momento histórico de reconfiguración del mundo, tanto en los sistemas políticos, como en las formas de estructuración social, los cuales exigen redescubrir planteamientos viables, para darle solución favorable a las problemáticas actuales como lo es la educación integralmente transformadora.

La necesidad de contar con buenos ciudadanos es una de las preocupaciones constantes de nuestra democracia. Los investigadores, cada vez más, ratifican su convencimiento de que la democracia necesita imprimir valores y virtudes en los ciudadanos.¹

No parece que exista un nivel de definición suficiente de educación integral —sobre todo en la práctica real— para poder responder de modo tajante a esta cuestión. En principio, se podría decir que apunta a una educación para enfrentar y vivir la vida de la mejor manera posible. Es claro que la educación integral es más amplia de lo que se pueden reseñar de manera teórico-formal, ya que ésta se puede desarrollar potencialmente en nuestro interior y por ende transmitirla a los demás.

¿QUEDA, EN ESTE CONTEXTO, ALGÚN PAPEL PARA DESARROLLAR LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LOS ESTUDIANTES MEXICANOS?

México aparentemente podría fácilmente asimilarse a los Estados Unidos por la influencia cultural, educativa, social, política y económica que ya tiene en nosotros, y por ser, además, el polo hegemónico de los poderes económico, tecnológico y militar del mundo.

Sin embargo, existe un papel en sí, y muy importante para el sano nacionalismo en nuestro país, puesto que México cuenta con una subjetividad propia, que le da una identidad clara y distinta a la de otros países, pero especialmente ante la nación vecina.

Tenemos que aprender de la historia que en el mundo de lo humano lo más importante no es el percedero poder económico, tecnológico o militar que somete, sino los valores encarnados en cada miembro de nuestra sociedad, que es la que nos hace verdaderamente ricos o pobres como nación y trascendente para los pueblos de la tierra.

Los mexicanos, con una personalidad clara y distinta, podemos aportar mucho a otras naciones: nuestros valores y fortalezas en el campo de lo más humano, la cultura, el conocimiento, la ciencia, la tecnología, la creatividad, la artesanía, nuestra sensibilidad, los valores trascendentes, el calor humano, las artes y por supuesto, también en la educación integral, entre otros tantos. Todos ellos son ingredientes necesarios para una vida más digna, de calidad y de paz. educación superior un marco conceptual actualizado, sencillo y comprensible para mejorar la calidad de su filosofía y

IMPORTANCIA DE REESTRUCTURAR EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL.

Los jóvenes estarán dirigiendo y gobernando próximamente a nuestro país. Por ello, cobra importancia fundamental que los estudiantes que tienen el privilegio de poder tener una educación superior, estén provistos de:

- Una preparación social y humana con conocimientos, principios y criterios sólidos.
- Una actitud emprendedora y productiva hacia el trabajo y todo lo que desempeñe.
- Un alto sentido de responsabilidad social y personal.
- Respeto a sí mismo y a sus semejantes en un contexto de libertad y pluralismo.
- Amor a nuestra patria, los valores y costumbres mexicanas.
- Una congruencia entre el pensar, querer y hacer.
- Un espíritu de desarrollo, mejora personal, educación y perfeccionamiento continuos. Entre otros

Todo lo anterior representaría forjar un México con unos ciudadanos con calidad de vida, madurez y salud emocional como personas, conforme a las exigencias de que México ocupe, en el concierto mundial de las naciones, el lugar digno que le corresponde.

Sólo la educación es el medio idóneo para cambiar, de raíz, las actitudes y fundamentar sólidamente el amor a nuestra patria, el respeto a nuestros valores, historia y sociedad, así como tener congruencia entre lo que se cree, se dice y se hace. Vasconcelos decía que:

«Todo pueblo que aspira a dejar huella en la historia, toda nación que inicia una era propia, se ve obligada por eso mismo, por exigencias de su desarrollo, a practicar una reevaluación de todos los valores y a levantar una edificación provisional o perenne de conceptos. Ninguna de las razas importantes escapa al deber de juzgar por sí misma todos los preceptos heredados o importados para adaptarlos a su propio plan de cultura, o para formularlos de nuevo si así lo dicta esa soberanía que palpita en las entrañas de la vida que se levanta».

NUESTRO CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Todo sistema de reestructuración educativo que se proponga debería ser consecuencia de los conceptos de hombre y educación en que se sustentan. Para el desarrollo de esta propuesta serán los siguientes:

El hombre, por su naturaleza corpórea - espiritual, es una persona inteligente y libre, es decir, dueño de sus actos y responsable de decidir y asumir las consecuencias de ellos. Posee una dignidad inalienable y está abierto a los valores trascendentes y absolutos como son la verdad, el bien y la justicia. Por otro lado, es sociable por naturaleza, por lo que no puede alcanzar su propia perfección en soledad: sólo puede desarrollarse como miembro de una comunidad.

Por lo anterior, consideramos a la educación como un proceso permanente de actualización ordenada y jerarquizada de todas las potencialidades y capacidades del hombre que debe seguir las

¹ RATZINGER, J. (1998). Verdad, valores y poder: piedras de toque de la sociedad pluralista, Edit. Rialp, Madrid, p 38.

leyes intrínsecas del desarrollo de su propia naturaleza, ordenado a conseguir la plenitud y madurez propias de la persona humana para que pueda cumplir con su propia vocación o fin.

Se trata de un proceso siempre intencional, es decir, conocido y querido por el educando, siendo éste el agente principal en el proceso de aprendizaje - enseñanza.

Generalmente el proceso educativo se comunica a través de la ayuda que una persona o institución presta a otra para que se desarrolle y perfeccione en los diversos aspectos de su ser (materiales, espirituales, individuales, sociales, etc.).

Este proceso de reflexión, acción, reevaluación de avances, así como la actualización en los contextos sociales cambiantes es un proceso dinámico, abierto, creciente, práctico y continuo que se desarrolla como un esfuerzo pausado y prudente para entender, enriquecer y acompañar la experiencia social con una creciente calidad de vida.

¿Y LA FORMACIÓN INTEGRAL ?

La formación integral es el fin pretendido por la educación en algunas instituciones en México y se expresa como aquello que dota al alumno de las circunstancias, conocimientos, capacidades intelectuales, habilidades, carácter y actitudes personales necesarias para diseñar y llevar a realización un proyecto de vida propio inspirado en un concepto trascendente de la vida y de la sociedad, y que favorece el desarrollo de las capacidades morales requeridas para llevarlo a cabo.

La característica general del sistema educativo se hace con base en la experiencia mundial a nivel universitario, entre ellos el alemán e inglés, que tiene entre sus principales finalidades la de formar personalidades y caracteres válidos para las organizaciones de todo tiempo, donde los candidatos a un empleo exitoso:

1) Deben reunir un perfil de requisitos esencialmente de comportamiento y carácter, además de habilidades profesionales muy específicas.

2) Que los empleadores tienen conciencia clara de la rápida inutilidad de los conocimientos técnicos en las áreas aplicables a los negocios y,

3) De la necesidad de que los candidatos cuenten con una infraestructura de conocimientos y habilidades básicas que les den flexibilidad para que puedan cambiar de carrera varias veces en su vida y para que se desenvuelvan en forma responsable, sana y exitosa en un mundo cada vez más complejo y competido, para que después lo devuelvan a la sociedad enriquecido, es el reto de la educación integral que propongo.

Las instituciones de México deberían tener como incentivos para sobrellevar el gran esfuerzo que exige desarrollar en sus alumnos estas características de conducta, personalidad y habilidades profesionales básicas:

1) Su deseo eficaz de corresponder a la confianza y expectativas que les han depositado los alumnos y sus padres y,

2) La realidad de que la educación integral es uno de los campos más importantes en el que las instituciones de educación superior adquirirán (o perderán) ventajas competitivas de servicio conforme a las nuevas exigencias del mercado por jóvenes mundialmente competitivos.

El sistema educativo propuesto toma simultáneamente la solución a la problemática de mejorar la calidad de la educación en las universidades de México, así como la de desarrollar en los educandos las características de calidad como personas y profesionistas que exige el nuevo México, deseoso de ocupar en el concierto mundial un muy alto lugar que le corresponde en la calidad de vida, salud, paz y felicidad de sus habitantes.

OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES QUE SE PRETENDERÍAN LOGRAR CON ESTA REESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

A) Coadyuvar a los esfuerzos que realizan las universidades en México de contribuir al desarrollo social de nuestro país, a través de aportar profesionistas mundialmente competitivos en un contexto de globalización, interdependencia y competencia internacional crecientes.

B) Diseñar, desarrollar, instrumentar e impartir un sistema educativo que catalice los tiempos requeridos y aumente en forma significativa y medible, la calidad y eficacia de los procesos de desarrollo profesional y humano integral de los estudiantes.

C) Proporcionar a los directivos de las instituciones de educación superior un marco conceptual actualizado, sencillo y comprensible para mejorar la calidad de su filosofía y procesos educativos de formación integral.

D) Diseñar, desarrollar los contenidos, metodologías, material didáctico – pedagógico de aplicación generalizada, viables, susceptibles de multiplicarse y ser impartidos a los directivos, profesores y alumnos de las instituciones de educación superior.

E) Impartir los distintos programas, cursos, seminarios para desarrollar la calidad docente de los profesores universitarios para que desarrollen en sus alumnos las habilidades y actitudes profesionales propuestas.

F) Que el sistema sea de aplicación sencilla y que exija una inversión económica mínima a las instituciones educativas que lo adopte y aplique.

G) Proporcionar la asesoría necesaria para la implantación del Sistema en las instituciones interesadas.

H) Producir un programa de difusión que promueva el interés serio y adopción del Sistema por parte de los directores de las instituciones de educación superior.

I) Inducir la mejora cualitativa de las universidades de México y de su compromiso de proporcionar a sus alumnos, el máximo desarrollo como personas y profesionistas de calidad, que les sea posible.

¿A QUIÉNES SE BENEFICIA DIRECTAMENTE SI SE LOGRA LO ANTERIOR?

● A los jóvenes de cualquier nivel socioeconómico que estén cursando su carrera profesional en las instituciones de educación superior de México.

● A los directivos, coordinadores, miembros de las academias, asesores, profesores y otro personal académico de las universidades del país.

● A los ciudadanos de nuestro país, al desarrollar personas, líderes y seguidores competentes y congruentes que responden a las exigencias del siglo XXI con capacidades de:

1. Razonar.
2. Analizar.
3. Tomar decisiones.
4. Trabajar en equipo.
5. Resolver problemas.
6. Tener congruencia de vida.
7. Tener iniciativa e innovación.
8. Comunicar eficaz y correctamente.
9. Plantear y dar seguimiento a metas patrióticas.
10. Aplicar la tecnología de números e información.
11. Generar un liderazgo transformador que persuada al bien y la verdad.
12. Tener congruencia de vida con valores social y moralmente trascendentes.
13. Tener responsabilidad, amor a la verdad, valentía, fortaleza y perseverancia.
14. Relacionarse afectiva, profesional y culturalmente en un mundo internacionalizado.

El programa educativo propuesto toma simultáneamente la solución a la problemática de mejorar la calidad de la educación, así como la de desarrollar en los educandos las características de calidad como personas y profesionistas que exige el nuevo México. La realidad de nuestro tiempo nos deja ver que el entorno en el que nos estamos desenvolviendo, es un medio en el que faltan los fundamentos de una verdadera educación integral.

A raíz de estas circunstancias, el objetivo principal es lograr un ambiente de integración, cohesión y responsabilidad individual y social, que permita que los hombres y mujeres de México mejoren su conducta y acciones de tal manera que faciliten la mejora sistemática de la calidad y plenitud de vida, conforme la dignidad y derechos inalienables de los mexicanos.

Los sujetos de este esfuerzo somos todos y cada uno de los miembros de toda la comunidad nacional bajo la guía de sus gobernantes legítimos.

RETO DEL NUEVO SISTEMA

Ante los graves retos enunciados, que no sólo afectan en lo inmediato la calidad de vida y el bienestar, sino que también hipotecan nuestro futuro y el de nuestros hijos, me gustaría compartir la responsabilidad con el gobierno, los actores políticos, las instituciones y universidades de recta intención, así como de la sociedad para promover y construir un futuro mejor.

El grupo de jóvenes entre 15 y 24 años, habrá alcanzado su máximo volumen histórico en el año 2010, lo que equivale a un crecimiento medio anual de más de 100 mil jóvenes durante los próximos 10 años.

De los jóvenes que ya no estudian (54.2% entre 12 y 19 años) el 70.5% manifestaron su deseo por volver a la escuela y como motivo central: su necesidad de seguir aprendiendo.

Esto significa que la demanda de servicios educativos estará dirigida a los tipos superiores (educación media superior y superior) aunque ésta también dependerá del comportamiento del egreso que registre la educación básica.

El cambio positivo de la sociedad empieza en cada uno de nosotros cuando decidimos ser los primeros que cambiamos y estamos dispuestos a pagar el costo de la nueva manera de ser frente a un entorno de tanta mediocridad y egoísmo.

El reto que planteamos es complejo, pues implica una profundización al exigir un enriquecimiento educativo, cultural y democrático, como nación, así como una transformación cultural, que descansa en un nuevo sistema que tiene como fundamentos los valores de una patria, construida sobre la esencia de la verdad, honestidad, generosidad, lealtad, justicia, valentía, magnanimidad, fortaleza en el bien de la sociedad, el amor a nuestra nación y a nuestros compatriotas mexicanos.

El reto es verdaderamente grande, pues solamente logrando una verdadera apetencia que mejore nuestra manera de ser y transforme en cada uno de nosotros nuestro desear en un querer verdaderamente eficaz y comprometido por el bien nacional, daremos congruencia a la vida social y vigencia a los valores y costumbres más positivos de los mexicanos, que son, nuestra verdadera gran ventaja competitiva como nación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURKLE, Jorge. "Visión a futuro de México", Foro: *Amor a México* - Plan Nacional de Desarrollo 2001 - 2006. Cuernavaca, Morelos, Febrero de 2001.
- CORCUERA ATIENZA. *Los Nacionalismos: Globalización y crisis del Estado Nación*. 1994, 300 p.
- FORUM IUVENIS. Foro: *El México actual*. CONACULTA, México, D.F., Agosto de 2001.
- IBÁÑEZ DORIA, Álvaro. "Juventud en la Forja del Nacionalismo". Conferencia: *Plan Nacional de Desarrollo 2001 - 2006*.
- IBÁÑEZ Y DURÁN, Alonso. *Educación para el Desarrollo Integral de Universitarios Mundialmente Competitivos*. Universidad Panamericana, sede Guadaluajara - CONACYT, 2001.
- Instituto Mexicano de la Juventud - Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Encuesta Nacional de Juventud*. Centro de investigaciones de estudios de la Juventud, México, D.F., 120 p.
- LLANO CIFUENTES, Carlos. *Significado y Responsabilidad de la Universidad*. Ed. Mimeo, México D.F., Julio de 1987.
- NAVAL, Concepción y LASPALAS, Javier. *La Educación Cívica Hoy, una aproximación interdisciplinar*. Ed. Euns, España, 2000. 340 p.
- NAVAL, Concepción. *Educación Ciudadana*. Ed. Euns, España, 1995. 450 p.
- ORTÍZ, Leopoldo. *El México que yo he soñado*. México, D.F., 1955. 63 p.
- Gobierno de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*.
- HIPERVÍNCULO «<http://pnd.presidencia.gob.mx/pnd/cfm/index.cfm>»
- <http://pnd.presidencia.gob.mx/pnd/cfm/index.cfm>.
- RATZINGER, J. *Verdad, valores y poder: Piedras de toque de la sociedad pluralista*. Ed. Rialp, España, 1998. pp. 38-39.
- SEGOVIA, Rafael. *El Nacionalismo*. Ed. Porrúa, 1994. 16 p.
- SERRA ROJAS, Andrés. *Mexicanidad, Proyección de la Nación Mexicana hacia el siglo XXI*. México, Porrúa, 1995. 225 p.
- UNIVERSIDAD PANAMERICANA, "Pilares del Modelo Panamericano". México.
- VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina. *Nacionalismo y Educación en México*. El Colegio de México, México, 1970. 291p.

FORMACIÓN Y PUESTA A DISTANCIA. SU DIMENSIÓN ÉTICA¹

NIDIA PEÑA MARTÍNEZ

PASANTE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM
nidiapre2@mexico.com

La obra de María Teresa Yurén Camarena, parte de la reflexión de los avances y logros del conocimiento científico y tecnológico, reconociendo los aspectos negativos de la realidad actual, los cuales infieren en los procesos educativos. Examina críticamente dichos procesos para comprender su situación y determinar cómo tendrían que ser para modificar su realidad.

Esta obra tiene la finalidad de reflexionar y analizar desde un tratamiento filosófico el campo educativo, en específico la formación permanente y la puesta a distancia en este campo, a través de la aportación de conceptos, principios y pautas de acción que permitan orientar las funciones del quehacer educativo, las finalidades educativas y la puesta a distancia, para favorecer la formación del sujeto, partiendo de un punto de vista optimista orientado a preservar la condición humana y a dignificar la vida, entendiendo este esfuerzo como *eticidad*, eticidad que debiera ser, el fundamento del quehacer educativo bajo una perspectiva humanista actual.

La obra se estructura en siete ensayos, cada uno conforma un capítulo, elaborados entre 1997 y 1998, y han sido expuestos en diversos foros.

En el primer capítulo **Humanismo y educación**, la autora, aborda aquellos elementos que debieran caracterizar a la educación humanista, partiendo de la crítica al humanismo renacentista.

En el segundo capítulo, **Formación, eticidad y relación pedagógica**, se consideran dos de los significados de formación, el primero desde el sentido griego y platónico, formación como *paideia*, y la formación como *bildung* en sentido hegeliano (conformación del sujeto), también se presenta la relación entre formación, eticidad y acción comunicativa retomando las ideas de Hegel y la teoría de Habermas, para dar pauta a la definición, estructura y los principios de una relación pedagógica que conlleve a la formación.

Análisis de un sistema de formación desde la perspectiva de la eticidad, es el tercer capítulo, en el cual, se identifica qué es un sistema de formación y se propone el procedimiento y los lineamientos generales de un método derivado de la obra de Michel Foucault para el análisis del sistema de formación, y de forma esquemática se presentan los componentes principales de dicho sistema que son objeto de análisis: relación pedagógica, marco referencial y organización institucional.



En el cuarto capítulo, **Sentido formativo y sentido funcional en la evaluación educativa**, se maneja la importancia que ha adquirido la evaluación en el ámbito educativo, que al igual que la formación, requiere de un proceso interactivo y dialógico; asimismo, se realiza una crítica a la evaluación funcional, estableciendo las diferencias entre ésta y la evaluación formativa, precisando las pautas que la guían.

En el quinto capítulo, **Habitus, ethos y sentido en la formación**, se realizó el análisis de las competencias y las motivaciones que, según Habermas, vienen siendo el equilibrio de las estructuras de la personalidad en el sujeto, así como, “la desestabilización de los sistemas en los que se estructuran las disposiciones cognoscitivas, afectivas y connotativas de la persona. La movilización de estos sistemas (habitus, ethos y sentido existencial) conlleva la búsqueda de un nuevo equilibrio en la personalidad”...² para que la persona se construya como sujeto en movimiento. También se establece una tipología del quehacer educativo, la cual, se distingue del proceso de formación.

De la formación a distancia a la puesta a distancia en la formación, conforma el sexto capítulo, donde se analiza, revisa y se cuestiona a la educación y la formación a distancia, identificando algunas tendencias generales que se siguen en los sistemas de formación, es decir, tendencias en los modelos a distancia que han contribuido a que se pierda su visión formativa y, por ello, se presenta una propuesta con la que se pretende superar estas tendencias contrarias al proceso formativo del sujeto.

Séptimo y último capítulo, **Innovación didáctica, innovación tecnológica y racionalidad en la puesta a distancia**, se analiza y define a la innovación didáctica y tecnológica, así como la racionalidad e interés de cada una. La relación y combinación de ambas puede hacer que la puesta a distancia contribuya a la equidad y a la dignificación de la vida.

La propuesta del libro nos hace reflexionar y buscar líneas de acción a los interesados en los procesos educativos, nos da la pauta para buscar la razón (que muchas de las veces se encuentra desvirtuada) del quehacer educativo con la finalidad de dignificar la vida.

¹ YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México, Paidós Educador, 2000. 116 p.

² *Ibidem*. p. 101

UN EDUCADOR, ¿PESIMISTA?

RENATO HUARTE CUÉLLAR

ESTUDIANTE DEL 5º SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM
renato@correo.unam.mx

Recuerdo claramente que una profesora una vez dijo: “Para realizar investigación en Pedagogía hay que establecer claramente el marco teórico y la metodología a utilizar, porque *problemas educativos hay muchos*”. Es verdad que existen distintos problemas en todas las esferas de la vida humana y en el ámbito educativo en lo que a nosotros respecta. Creo que no es necesario enlistar la serie de problemas educativos que padece nuestro país.

¿Qué lleva a que una persona estudie pedagogía o dedique su vida a la educación? Motivos, seguramente habrá diversos, pero todos confluyen en una actitud propositiva con respecto al fenómeno educativo, o al menos así tendría que ser. Aunque esto no es exclusivo de nuestro campo de acción, no puedo imaginarme a alguien que quiera mejorar la situación educativa actual partiendo de la idea de que no se puede hacer nada, o que el efecto que tendrá nuestro actuar no servirá de mucho.

Los pedagogos y educadores en general, con respecto a la actitud frente a su actividad profesional, deberían actuar en dos niveles:

Más allá de simplificar el término “optimista” con cursos de pseudomejoramiento *ipso facto*, soy de la opinión que para involucrarse en el ámbito educativo, como uno de los principales medios para el mejoramiento de los problemas de nuestras sociedades, definitivamente hay que ser optimista, en un primer nivel: *a priori*. Es necesario pensar que por más difícil que sea la situación, existe una pequeña oportunidad para lograr un cambio y pretender mejorarla.

Creo, por esto, que no se puede estar involucrado en la educación siendo pesimista. Dejaría de tener sentido lógico nuestra razón de ser, profesionalmente hablando. Esto no quiere decir que debemos “pintarnos” una sonrisa permanente en el rostro. Muy por el contrario, es tomar las riendas de los múltiples problemas por los cuales atravesamos y proponer soluciones desde un punto de vista profesional. Es no esperar que las cosas lleguen o cambien por sí mismas, es actuar y ser parte de un proyecto, que por más pequeño que parezca, contribuye como granito de arena a una labor enorme que es la educación.



El término justo a nivel de acción es “realista”. Definitivamente no será fácil la labor que desempeñemos, sea cual sea, pero también es importante mencionar que la labor educativa es reconfortante como ninguna otra. No hay mayor satisfacción que ver que un proyecto educativo de cualquier naturaleza tenga éxito. Ya sea el de enseñar a leer y a escribir a una persona, elaborar un plan de estudios exitoso, publicar un ensayo, realizar una investigación, orientar a una persona y una larga lista de etcéteras que variaría de persona en persona, es muy gratificante.

Sugiero ser realista pero activo frente a la realidad que vivimos y no pasivo esperando a que factores externos actúen. En gran medida está en nosotros el mejorar la situación educativa de nuestras distintas esferas, con una actitud optimista y una forma de actuar realista y positivamente.