

9

9

Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Paideia

POLÍTICA PARA EDUCAR
Y EDUCAR PARA LA POLÍTICA

Diversitas

DESARROLLO MORAL EN
ESTUDIANTES DE LICENCIATURA
EN AGUASCALIENTES

Reflexiones

TOLERANCIA A LAS DIFERENCIAS

www.paedagogium.com



Precio al Público \$25.00
Año 3 No.15 Enero-Febrero 2003

CIAP

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ASESORÍA 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

María 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 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

Enero - Febrero 2003

Índice

NUESTROS COLABORADORES

Paideia

- 3 POLÍTICA PARA EDUCAR
Y EDUCAR PARA LA POLÍTICA
BENITO GUILLÉN NIEMEYER

- 6 COLEGIO DE PEDAGOGOS DE MÉXICO
TERESITA DURÁN RAMOS

- 12 *Enseñar y Aprender en el Siglo XXI*
EL DEBER ACADÉMICO
DAVID RENÉ THIERRY G.

DIVERSITAS

- 16 MUCHO ESFUERZO, POCO FRUTO
GABRIEL GALVIS R. Y LUZ MARÍA SPÍNDOLA

- 21 DESARROLLO MORAL EN ESTUDIANTES
DE LICENCIATURA EN AGUASCALIENTES
BONIFACIO BARBA CASILLAS

- 26 CONSIDERACIONES EN TORNO
AL *CURRICULUM* 2ª y última parte

KARLA GARCÍA CASTILLO

O B L E C T A T I O

- Los Jóvenes Tienen la Palabra*
30 PEDAGOGÍA VISIBLE...
¿EDUCACIÓN INVISIBLE?
ANA KATHERINE RÍOS AGUILAR

- Más vale libro en mano que cd fallando*
34 PARADIGMAS EN PSICOLOGÍA
DE LA EDUCACIÓN
NANCY GALVÁN AGUILAR

- 35 *Reflexiones*
TOLERANCIA A LAS DIFERENCIAS
ARACELI COLIN

- 37 RESEÑA DEL IX CONGRESO
NACIONAL DE PEDAGOGÍA
MARÍA ESTHER RÍOS ANDRADE

- 40 BUZÓN DEL LECTOR

EDITORIAL

Como es tradición, el iniciar un año es siempre un buen motivo para declarar nuestro mejores deseos a los lectores de esta revista, para *Paedagogium* es un honor y un gusto poder dirigirnos nuevamente a este público interesado y experto en los problemas educativos y expresarles nuestros votos para que en este 2003 sus actividades sean exitosas y se alcancen los logros esperados, ya que tratándose del quehacer educativo, esos logros y éxitos repercutirán en beneficio de nuestros estudiantes y, consecuentemente, de nuestro país.

El año pasado fue intenso y lleno de trabajo, en *Paedagogium* tuvimos el privilegio de promover, organizar y participar en dos eventos que desde nuestra óptica tuvieron gran impacto y trascendencia en el ámbito pedagógico: el 1er. Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación y el IX Congreso Nacional de Pedagogía. Agradecemos a las demás instituciones que coadyuvaron a la realización de estos eventos la posibilidad de permitírnos colaborar fraternamente para alcanzar el éxito que se obtuvo. Además, este año pasado vimos la edición puntual de los 6 números de nuestra revista correspondientes al 2002, así como la concreción del empastado que reúne nuestros primeros doce números.

Pero la revisión del pasado sólo adquiere significado cuando la vista está puesta en el futuro, para este año ya tenemos en mente el **2º Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación** a realizarse en el mes de mayo, esperamos encontrarnos nuevamente con la juventud estudiosa de los problemas educativos para escuchar sus inquietudes y propuestas, tal como brillantemente fueron expuestas el año pasado en Villahermosa, Tabasco. Para ese encuentro estamos preparando un programa que seguramente será de interés y muy atractivo para las nuevas generaciones de pedagogos y licenciados en Ciencias de la Educación.

Querido lector, es un honor que tengas entre tus manos este ejemplar de *Paedagogium*, una vez más hemos puesto lo mejor de nuestra parte para que en este número encuentres información útil e interesante, nuestras metas se verán cumplidas si en estas páginas encuentras algo que te permita hacer mejor aquello que a todos nos preocupa: contribuir a la mejoría de la educación en nuestro querido México.

Como siempre nos llenará de satisfacción conocer tus opiniones sobre la revista y su contenido, te reiteramos que las páginas de *Paedagogium* están abiertas a toda colaboración, esperamos contar con tu contribución al debate pedagógico.

GRACIAS.

POLÍTICA PARA EDUCAR Y EDUCAR PARA LA POLÍTICA¹

Si no aprendemos de la Historia, nos vemos obligados a repetirla, cierto. Pero si no cambiamos el futuro, nos veremos obligados a soportarlo. Y eso podría ser peor.

Alvin Toffler

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

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

La educación y la política son procesos sociales íntimamente relacionados, por ello es la doble relación que expresa el título de esta participación; sin duda las decisiones de gobierno afectan a la forma e intensidad en que una sociedad decide conducir los procesos educativos, además de la formación de los ciudadanos para una participación consciente y activa en las decisiones de Estado que afectan su vida social e individual.

El Estado moderno ha asumido el compromiso y la responsabilidad de orientar y ofrecer educación a todos los miembros de la sociedad, por lo menos en aquellos aspectos que se definen como básicos para la convivencia social, la preservación de la cultura y del sistema político imperante; he aquí la mayor dificultad que se torna importante y definitoria del hacer educativo. El problema mismo parte de la propia definición de la política y del sistema que sustenta. Desde luego que el pensar en la política obliga a revisar las características y definiciones de democracia, esto es indudablemente un referente necesario para comprender cómo la política incide y es afectada por el proceso educativo.

Desde esta óptica la definición de política educativa es un imperativo, sin embargo ello representa un problema acerca de las definiciones; una podría ser la definición lexicográfica (la de diccionario), que por su naturaleza es verdadera o falsa, pero no contamos con ella, y la otra, es una definición estipulativa o convencional, estas últimas son útiles en la medida en que la estipulación se exprese manifestamente y que el estipulador use la palabra de la misma manera siempre. El problema es de acuerdo y de interpretación de la terminología.

Para aproximarnos a la definición de política educativa vale rescatar la que proporciona el Dr. Pablo Latapí, quien dice que la política educativa es "el conjunto de acciones que implementa el estado en lo concerniente al sistema educativo incluyendo los objetivos de éste, su organización y la instrumentalización de las

acciones"². El problema que presenta esta definición es la claridad sobre los objetivos y la instrumentalización, ¿qué entender por ello y cuál es el sentido correcto de ambos? ¿Todo objetivo o acción es políticamente correcta en tanto que los instrumentos del Estado? O bien ¿por ser acción de Estado es política? Corrección, pertinencia y sentido social no son factores ajenos a la política. La definición de esto será siempre estipulativa, prevalece el problema de las convenciones y acuerdos. Por definición la educación significa transformación ¿cómo las acciones del Estado contribuyen a ello?

Así cabe preguntarnos ¿Quién orienta y corrige a los políticos? ¿Dónde están las explicaciones técnicas y científicas? ¿Dónde la opinión de quienes estudian el hecho? El quehacer político no puede desvincularse del conocimiento científico y técnico, de otra manera sigamos creyendo que la política para educar es política para administrar y justo lo que no hemos definido es la política para educar. Asumiendo que el Artículo 3° de nuestra Constitución marca las grandes líneas de la acción educativa y lo ahí expresado son los ideales sociales (es obvio su carácter paradigmático), la política en este sentido además de señalarnos cuánto y en qué va a invertir el Estado para la educación, debe señalar y hacer explícito cómo vamos a alcanzar las metas expresadas en nuestra Carta Magna, qué modelo o sistemas se van a seguir para ello, esa es la diferencia entre administrar y hacer política real, esa fue la visión del gran maestro Vasconcelos y por ello hasta hoy los regímenes posrevolucionarios y ahora post PRI no han podido rebasar.

Por otra parte y en el segundo sentido de la relación entre política y educación, es necesario tener presente que toda actividad social se constituye en una oportunidad de carácter educativo, la cual puede derivar en un elemento de crecimiento personal y social siempre que sea aprovechada por los educadores. Entiendo aquí que educadores son tanto los padres, como familiares, la escuela y cualquier otro agente social, incluyendo a los medios de

¹ Ponencia presentada en el panel "Política y Educación" durante el IX Congreso Nacional de Pedagogía. Toluca, 21, 22 y 23 de noviembre de 2002.

² LATAPÍ, PABLO. *Análisis de un sexenio de educación en México*. p.45.

comunicación; es decir, todo aquel que contribuya a la formación de los miembros de una colectividad.

Si una responsabilidad puede asignarse a la educación es la formación para la vida social, destacando en esto la participación en la vida política y el crecimiento democrático de la sociedad. De ahí que enfrentemos distintos problemas para esta formación; uno de ellos y quizá el de origen, es el significado que damos al término democracia, concepto ampliamente empleado (sobre todo en los tiempos electorales) y raramente definido o bien indefinidamente manejado por las distintas opciones políticas.

Sabemos que para lograr el aprendizaje de un concepto, además de la comprensión de sus implicaciones fenomenológicas, cuando las hay, es necesaria su clara y precisa definición; sin embargo, en el caso del término democracia, no se nos presentan definiciones del todo claras o explícitas. Dice Giovanni Sartori, a quien seguiremos para estos fines, que "las ideas erróneas sobre la democracia determinan que la democracia funcione mal"³. No podemos creer que estamos formando para la vida democrática cuando no somos claros en nuestras definiciones.

El mismo Sartori cita a Orwell cuando señala:

"en el caso de un término como democracia, no solamente no existe una definición aceptada por todos, sino que el intento de formularla encuentra resistencia en todas partes. Los defensores de cualquier tipo de régimen pretenden que es una democracia y temen tener que dejar de usar la palabra si se sintieran atados por un significado cualquiera"⁴

En Platón encontramos que se pueden caracterizar a los sistemas políticos en monarquías, aristocracias o populares⁵, este último sólo es posible a través de la democracia. Platón mismo plantea los problemas de definición de la democracia "A ese Estado, mi querido amigo, puede ir cada cual a buscar el género de gobierno que le acomode (...) Porque los contiene a todos, ya que en él cada individuo tiene libertad de vivir a su manera."⁶ Posteriormente agrega "Como ves, es ése un gobierno muy agradable, en que nadie es señor; gobierno de encantador abigarramiento y en el cual reina la igualdad, así en las cosas desiguales como entre las iguales."⁷ Aquí se hace patente el concepto de Isonomía, gran aportación de la cultura clásica a la democracia.

El término democracia, pues, es manoseado y manejado a conveniencia de cada uno de los actores y contendientes en todo proceso político. Por el contrario, en las diversas ofertas políticas encontramos o creemos encontrar una concepción de la democracia, pero no una explicitación clara del significado que se le da a este término, menos aún de las implicaciones fenomenológicas de esa definición. Nos advierte nuestro autor

"si las palabras quieren decir, en principio, lo que nosotros queremos que signifiquen vamos directamente hacia una Babel. Entretanto, *los aplausos son para una sociedad irreparable de magos de la palabra que no sólo se ganan la vida, sino una reputación por descomponer el lenguaje y los significados.*"⁸. ¿Se nota alguna relación con el discurso que emplean los políticos y los teóricos de la educación, de todos los colores?

Los actores del hacer político tienen la obligación de conducir y señalar con responsabilidad y visión de futuro lo que entienden por democracia y el tipo de sociedad que nos ofrecen; podemos vivir procesos políticos y democráticos, claros y consecuentes con un proyecto de nación, mediante los cuales estamos dispuestos a enseñar a las nuevas generaciones cómo deben vivir su ser político y mostrar que somos capaces de plantear un futuro que parte de la claridad de lo que esta sociedad desea vivir como democracia. Lo demás sería demagogia y truculencia electoral.

Noam Chomsky señala que "una sociedad es democrática en la medida en que sus ciudadanos desempeñan un papel significativo en la gestión de los asuntos públicos. Si su pensamiento es controlado o sus opciones son estrechamente restringidas, no están evidentemente, desempeñando un papel significativo: sólo los controladores y aquellos a quienes sirven lo hacen. El resto son acciones sin significado, falsas y formales."⁹ Sirva esto como pretexto para recordar que en política unos son gobierno y otros gobernados, al respecto me parece conveniente traer a colación las ideas del padre del anarquismo P.J. Proudhon¹⁰, sobre lo que significa ser gobernado:

"Ser gobernado es ser vigilado, inspeccionado, espionado, dirigido, legislado, reglamentado, encasillado, adoctrinado, sermoneado, fiscalizado, estimado, apreciado, censurado, mandado por seres que no tienen ni título, ni ciencia, ni virtud. Ser gobernado significa en cada operación, en cada transacción, ser anotado, registrado, censado, tarifado, timbrado, tallado, cotizado, patentado, licenciado, autorizado, apostillado, amonestado, contenido, reformado, enmendado, corregido. Es bajo pretexto de utilidad pública y en nombre del interés general, ser expuesto a contribución, ejercido, desollado, explotado, monopolizado, depredado, mistificado, robado; luego a la menor resistencia, a la primera palabra de queja, reprimido, multado, vilipendiado, vejado, acosado, maltratado, aporreado, desarmado, agarrotado, encarcelado, fusilado, ametrallado, juzgado, condenado, deportado, sacrificado, vendido, traicionado y, para colmo, burlado, ridiculizado, ultrajado, deshonorado. ¡He aquí el gobierno, he aquí su moralidad, he aquí su justicia."

Asumiendo, sin ninguna cortapisa, que *los valores no se enseñan, se aprenden*, el compromiso que deben asumir los políticos y los educadores y que debemos cuidar los ciudadanos que se cumpla, es que nuestras acciones políticas no se conviertan en un acto irrelevante; por el contrario, que sean un hecho cargado de significado democrático y de participación política consciente.

³ SARTORI, GIOVANNI. *Teoría de la democracia*. p.21

⁴ *Ibidem*. p.22

⁵ PLATÓN. *La República* p.443

⁶ *Ibidem* p. 578

⁷ *Ibidem* p. 579

⁸ SARTORI, GIOVANNI. *Op.Cit.* p. 23 (Las cursivas son mías)

⁹ CHOMSKY, NOAM. *El Miedo a la Democracia*. p.18

¹⁰ P.J. PROUDHON. *Idea General de la Revolución en el siglo XIX*. Tomado de SAVATER, FERNANDO. *Política para Amador*. pp.53-54

En nuestros días se torna difícil educar para la convivencia social y política, nos rodean actos que merecen el repudio general en las distintas esferas de gobierno y de impartición de justicia, el mensaje educativo se vuelve un contra ejemplo, y no destaca por la ejemplaridad de nuestras acciones, bien sabemos que la palabra convence, pero el ejemplo arrastra, requerimos hacer ejemplar lo que históricamente nos hemos negado a enfrentar. No nos hemos preparado para enfrentar a la democracia, es necesario formarnos para una nueva forma de relación social y sobre todo dejar en los jóvenes la enseñanza de que se puede construir un país justo, si se sabe ejercer con responsabilidad la vida democrática.

No se puede olvidar que "la ignorancia de la experiencia del pasado tan sólo puede reproducir los errores y horrores del pasado"¹¹. Nosotros estamos en esta situación, ya hemos padecido lo suficiente como para comprender que la reproducción de los esquemas de nuestra historia política, sólo pueden conducirnos a desperdiciar oportunidades que nos retrasarán por generaciones en el desarrollo democrático y ello conducirá a la sociedad a cometer los errores y horrores de nuestra historia política.

Por lo anterior debemos pensar en una pedagogía de la democracia¹², esto es, establecer las formas y procedimientos mediante los cuales estamos transmitiendo el mensaje político y cómo debemos hacer para que se integre al bagaje intelectual de nuestros jóvenes; atención, no se trata de buscar y proponer medios educativos, que los hay, para inducir el voto irreflexivo de los electores, se trata de encontrar la fórmula educativa que permita a los ciudadanos el ejercicio crítico y libre de su poder electoral. La pedagogía de la democracia, no sólo es técnica o didáctica electoral, es metodología y conocimiento sobre la formación en la decisión democrática, es más que el estudio sobre el día de elecciones, es la estructuración de principios que permitan hacer de la democracia una forma de vida, tal como lo marca el Art. 3º de la Constitución Mexicana, desde luego esta actuación reclama antes que nada la definición de este concepto. La pedagogía de la democracia debe incidir en la familia y en la escuela, pero fundamentalmente la deben atender los partidos políticos.

En una época que definitivamente no se ha caracterizado por la consistencia ideológica de los políticos (cambian más fácilmente de partido que de ideología y transitan de la izquierda delirante a la extrema derecha en menos de lo que dura un periodo legislativo) lo que trasmite un mensaje educativo que los jóvenes perciben y asimilan, los "votos de castigo" se emiten por la inconsistencia y los "votos de premio" por la congruencia. Desarrollando una poderosa pedagogía de la democracia se definirá la verdadera dimensión del quehacer político: proyectos de nación o toma del poder.

El punto lógico en ambos casos es si los conceptos de política y democracia aplican como contradictorios o como contrarios. En el primer caso no opera la tercera posibilidad: vivo o muerto; casado o soltero; político o no político; democrático o no democrático. En el caso de los contrarios son mutuamente

excluyentes pero no de forma exhaustiva, admiten por lo tanto terceras posibilidades intermedias; por ejemplo, ni grande ni pequeño; ni frío ni caliente; ni rico ni pobre; ni político ni a político; ni democrático ni antidemocrático.

Este es el punto que hay que entender y manejar tanto en la política para educar como en la educación para la política, el error consiste en querer ver el asunto de forma maniquea; es decir, ver la política y la democracia desde perspectivas contradictorias y no contrarias lógicamente hablando.

Hemos visto pues que política, democracia y educación son procesos que no pueden verse aislados. Arraigar la democracia en la sociedad contemporánea implica comprender que el país todavía es viable y que los educadores debemos hacer y formar en la política. ■



¹¹ SARTORI, GIOVANNI. *Op. Cit.* p.16

¹² Sobre este tema es necesario emprender un proyecto de investigación de mayor amplitud.



Colegio de Pedagogos de México¹

TERESITA DURÁN RAMOS

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

I. HISTORIA

En las postrimerías de la década de los 70's y con su título recién obtenido de Licenciado en Pedagogía aprobado con Mención Honorífica, por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, nuestro personaje concibe la idea de crear una asociación profesional que integrara a los pedagogos (y hoy por supuesto añadiríamos: "...y a las pedagogas") y los representara como gremio.

Posteriormente les fue dada a conocer esta idea a profesores y condiscípulos (sin exclusión de género) y resultó pronto bienvenida de modo muy decidido por ellas y ellos.

Más adelante se convoca a un concurso para la creación del emblema que simbolice al Colegio, de éste resulta ganador el diseño que aparece al inicio de este escrito y cuyo autor fue, en octubre de 1980, el entonces Lic. en Pedagogía José O. Medel Bello.

Después de algunas reuniones y acuerdos, así como de búsquedas de información relativas a las cuestiones legales que pudiesen formalizar tal decisión, es el 19 de enero de 1981 el día que tiene lugar la Primera Asamblea General Ordinaria del organismo en proceso de constituirse como asociación profesional.

En aquella primera asamblea y para comprometer al autor de la idea original con la operacionalización de la misma, se nombra Presidente del entonces denominado "Colegio Nacional de Pedagogos", al Lic. Benito Guillén Niemeyer.

Durante todo ese año se diseñaron los Estatutos correspondientes y es en la Asamblea Extraordinaria del 25 de noviembre de 1981, cuando se aprueban. En esa misma fecha y oportunidad se modifica el nombre al de "Colegio de Pedagogos de México, A.C.", como actualmente se le conoce, a fin de integrar formalmente la escritura notarial que le otorgara carácter legal a la asociación, y en estricto apego a lo que señala la ley de Profesiones.

Los primeros años de nuestro Colegio, plenamente constituido en términos legales y contando con el respaldo de especialistas connotados hoy, -que ya lo eran o ya empezaban a serlo desde entonces-, más el empuje de varias generaciones de egresados de la carrera comprometidos con su futuro, empieza a dar frutos académicos cada vez de mayor solidez. Es la época en la que se imparten cursos de formación de profesores y asesorías a instituciones educativas en distintas entidades de nuestro país lo que va fortaleciendo lazos de colaboración profesional e interinstitucional. Es también en ese lapso, cuando profesionales provenientes de áreas distintas a la Pedagogía, pero de un reconocido prestigio académico y profesional, son propuestos y aceptados como miembros honorarios del Colegio, así como también ingresan miembros activos y miembros correspondientes.

El 17 de octubre de 1986 asume la Presidencia del Colegio la entonces, Mtra. Libertad Menéndez Menéndez. Gracias a su reconocido nivel profesional y alto compromiso académico, pero también a su siempre sorprendente capacidad de trabajo, tiene lugar el Primer Congreso Nacional de Pedagogía. Evento inédito para esos años y que marca un derrotero en lo que actualmente son este tipo de reuniones especializadas.

En ese mismo año nuestro Colegio es reconocido como parte del Registro Nacional de Instituciones Científicas y Tecnológicas. Y es además, en ese entonces, cuando se establece con la comunidad de profesionales de la Pedagogía y la Educación el compromiso de llevar a efecto este Congreso en forma bienal.

Al finalizar la primera mitad de 1990, el Colegio de Pedagogos de México, A.C., renueva su Consejo Directivo e inicia su labor en la Presidencia del mismo el Dr. Enrique Moreno y de los Arcos. Durante su gestión, además de continuar respondiendo a uno de los compromisos académicos centrales del organismo, consistente en la realización de este Congreso Nacional de Pedagogía, da comienzo un Programa Editorial ininterrumpido que ha dado a luz variadas obras de contenido pedagógico, algunas breves en extensión, pero de incalculable valor para la conceptualización de nuestra disciplina, que presentan análisis acuciosos acerca de

¹ Conferencia plenaria presentada durante el IX Congreso Nacional de Pedagogía. Toluca, Edo. de Méx. Universidad Autónoma del Estado de México. Noviembre 21, 22 y 23 de 2002.

problemas educativos y temas imprescindibles para llevar a cabo la construcción de la necesaria identidad profesional de quienes pertenecemos al gremio y de ahí fundamentales en la formación de las nuevas generaciones de pedagogas y pedagogos.²

La historia del Colegio continúa escribiéndose y quien les habla tiene desde el 22 de febrero pasado, el alto honor y enorme compromiso profesional de haber sido nombrada Presidenta de nuestro Colegio. Tal designación de mis colegas me obliga a dar lo mejor de mi esfuerzo en aras del fortalecimiento y trascendencia de nuestra asociación, tanto en el plano académico como en el social y a trabajar con el apoyo de todos los miembros y especialmente del Consejo Directivo electo, para que, como prioridad, cada uno de los profesionales agremiados en nuestro Colegio cuente con el soporte académico, asesoría y representación de una Institución con 21 años de sólida labor en pro de la Pedagogía y la Educación y de ese modo el beneficio social hacia las instituciones educativas y la población en general sea sustancial.

El Consejo Directivo actualmente en funciones quedó integrado de la siguiente manera³:

Presidenta: Mtra. Teresita Durán Ramos (FFyL. UNAM)

Vicepresidente: Mtro. Rubén García Martínez (UIC)

Primera Secretaria Propietaria: Lic. Raquel Hernández Fuentes (UVM)

Suplente: Lic. Fco. Javier Berlanga Balderas (FM. UNAM)

Segunda Secretaria Propietaria Lic. Ma. Guadalupe García Casanova (FFyL. UNAM y CENEVAL)

Suplente: Lic. Araceli Martínez Arroyo (FFyL. UNAM)

Tesorera: Lic. Ana Ma. del Pilar Martínez Hernández (PUEG.UNAM)

Subtesorera: Lic. Josefina Rubí Piña (UP)

II. OBJETIVOS

El Colegio de Pedagogos, desde su creación ha velado por el reconocimiento y desarrollo científico de nuestra disciplina y los derechos de sus agremiados, así como por la difusión y beneficio social de los avances en el área y porque los puestos públicos y privados en que se requieren conocimientos propios de la profesión, estén desempeñados por los profesionales respectivos con título legalmente expedido y debidamente registrado⁴ y lo seguirá haciendo en el futuro.

III. MISIÓN

Lo que hoy hace falta en las instituciones educativas, tanto escolares como no escolares (y entre éstas últimas es que se cuenta a las asociaciones profesionales), es una cabal comprensión de lo que están llamadas a desarrollar, es decir: su misión.

² Entre ellas, como ejemplo las siguientes:

La irregularidad escolar. Su solución administrativa(1990); *Pedagogía y Ciencias de la Educación*(1990); *Plan de estudios y curriculum*(1990); *Los paradigmas metodológicos de la investigación pedagógica*(1993); *Factores negativos extrapedagógicos*(1995); *Examen de una polémica "en relación al" examen*(1996); *Maestría en Orientación educativa. Proyecto de Creación*(1996); *Crítica de la crítica*(1997); *Hacia una teoría pedagógica*(1999); *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*(1999).

³ Egresados todos de la FFyL de la UNAM y entre paréntesis aparecen las siglas de la institución en la cual ejercen actualmente como profesionales de la Pedagogía.

⁴ *Cfr. Estatutos del Colegio de Pedagogos de México, A.C., México, D.F., 1981.*

La razón de ser de una Asociación gremial como la nuestra está inspirada en la convicción de que no es dividiendo como vale la pena alcanzar la victoria. En este sentido, la conseja popular no acierta. Quienes integramos actualmente el Colegio confiamos más bien en que este trecho de la historia que nos está tocando vivir supone una mayor urgencia de unidad que nunca. Como señalan connotados pensadores contemporáneos, el siglo que comienza pone menos a prueba el ingenio individual y el carácter solitario del pionero que los anteriores, debido, entre otros factores al avance tecnológico alcanzado y por ende a la mayor disponibilidad de los medios informativos y de comunicación; sin embargo, lo que en nuestro tiempo debe entrar en juego en mayor medida es la capacidad de tender puentes, crear redes para escuchar y comprender al otro, de unir esfuerzos, de construir una identidad y fortalecerla en la complementación con los pares a fin de avanzar y proyectar socialmente de manera adecuada una profesión o campo de especialidad. Lograr desarrollar una amplia capacidad de integrarse y asociarse con otros y realizar trabajo en equipo.

El trabajo solitario requiere de decisión y entereza; pero el trabajo en equipo además de lo anterior ayuda a desarrollar reflexión colectiva y flexibilidad⁵.

Así, en nuestro Colegio asumimos que la tarea del profesional de la educación —además de contribuir a la consolidación de la disciplina como tal— consiste en establecer redes de interacción, de comunicación con los demás que, desde diversos planos, permitan discutir los problemas del área, señalar prioridades, diseñar estrategias de acción y afrontar la solución de una amplia gama de dificultades cuya agudización ha sido debida, en una buena parte, a la carencia de una óptica o perspectiva pedagógica. Como ejemplo de estos retos están, entre muchos otros: la participación comunitaria y responsabilidad cívica, la prevención de accidentes, el desenvolvimiento de todas y cada una de las potencialidades del ser humano, la conservación y promoción de la salud, la prevención y control de adicciones, la recuperación ambiental, la conducta ética en todas las esferas de la vida, la convivencia pacífica y el respeto a la diferencia.

Es evidente que para integrar una asociación de profesionales se parte de cada uno de los individuos que la conforman. Así, el carácter de organismo que trabaje por la promoción y el respeto irrestricto de los derechos humanos, de los valores que permitan la convivencia pacífica, la toma de decisiones autónoma y la construcción de un futuro más humano a través de la educación, sólo se logra a través de la convergencia de profesionales con estas convicciones.

IV. ACCIONES

FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL E IDENTIFICACIÓN DEL CAMPO LABORAL

Deviene a todas luces imprescindible, a fin de posicionar de manera pertinente nuestra disciplina en el ámbito profesional, recordar y difundir que, desde sus orígenes, el pedagogo se ha ocupado de la educación como tarea que le compete de modo

⁵ LLANO CIFUENTES, CARLOS. *Empresa y Universidad en el Futuro*, p. 5. México, Universidad Panamericana. Facultad de Filosofía. Departamento de Filosofía Práctica. s/f 34 p. (Humanismo y Empresa, 15)

directo. Ser pedagogo, es decir, ser profesional de la educación, es reconocer al fenómeno educativo como medio de construcción del futuro y es en este tenor que el Colegio de Pedagogos de México, A.C., ha buscado a través de la institución construir de modo equilibrado nuestra identidad como gremio.

Se hace necesario reiterar la diferencia entre diversas tareas y campos laborales puesto que en algunas ocasiones se equipara equívocamente enseñanza con educación. La primera es el resultado de una intención expresa de transmitir a las nuevas generaciones lo conocido hasta el momento, así como lo considerado valioso tanto desde el punto de vista individual de quien enseña, como social, dependiendo del grupo al que se pertenezca. La educación, fenómeno más complejo, supone un proceso formativo en el cual el individuo, a través de su interacción con el medio que le rodea, —del cual forma parte los procesos de enseñanza— y con intervención de su voluntad, se forma, se construye a sí mismo. Evidentemente la educación, objeto de estudio de la Pedagogía, implica a la enseñanza, pero la rebasa.

De lo anterior se desprende un elemento que resulta obvio, pero no por ello innecesario de aclarar: un pedagogo o profesional de la educación, no es ni exclusiva, ni necesariamente alguien que ejerce la docencia. Un docente, es quien lleva a cabo la enseñanza de estudiantes o aprendices de diversos grados y niveles en alguna rama del saber o del saber hacer, y quien incluso requiere de formarse pedagógicamente, a fin de ubicar su muy valiosa función dentro de la complejidad del proceso educativo y gracias a ello dimensionar al estudiante desde una perspectiva más amplia que la del contenido a enseñar.

Así, para nuestro Colegio resulta toral el hecho de lograr el urgente reposicionamiento de los profesionales abocados —entre otras tareas— a formar pedagógicamente a los docentes de todos los grados y niveles que ya cuentan con el conocimiento de alguna de las áreas del conocimiento, pero que ello no los convierte *de facto* ni en docentes, ni mucho menos en pedagogos o educadores.

Al mismo tiempo es pertinente reunir esfuerzos para dar solución a los grandes problemas educativos que se manifiestan dentro y fuera de las aulas y de los cuales hemos hecho alguna mención en el apartado número III de este trabajo.

FORMACIÓN PERMANENTE Y ACTITUD FRENTE AL CAMBIO

Es frecuente advertir la falta de acuerdo frente a las consecuencias de las transformaciones que en diversos terrenos estamos testificando. Lo que no admite discusión es que en el mundo que nos está tocando vivir, aceleradamente cambiante desde el punto de vista económico, político, tecnológico y social, en efecto se hace necesaria la actualización profesional en todos los campos, la innovación transformadora, la adaptación consciente y responsable a las condiciones imperantes a fin de enfrentar retos e inventar soluciones viables, tanto para los nuevos como para los viejos problemas.

En especial en el ámbito educativo, el gran desafío es aprovechar comprometidamente el avance y las oportunidades de la apertura, la globalización y el cambio, para que la población pueda alcanzar niveles de existencia cada vez más humanos y enfrentar de manera fortalecida por el análisis, la reflexión y la

crítica, los embates de los medios de comunicación en general cada vez más des-educativos.

Hemos dicho antes que en la formación de los profesionales de todas las áreas siempre fue deseable, además del dominio de los conocimientos básicos, una importante dosis de imaginación para innovar y mejorar lo existente, el desarrollo de capacidades de comunicación, empatía, tolerancia y solidaridad con los otros, la tendencia hacia el estudio y la actualización permanentes, la capacidad de integrarse responsablemente a grupos de trabajo, el compromiso con la vivencia personal y social de valores humanos universales. Pero hoy, dados los acontecimientos inéditos que atestiguamos, el desarrollo de éstas y otras habilidades en el profesional de la educación, se encuentra en el terreno de lo que debe ser considerado imprescindible.

En estos momentos, resulta impensable una formación profesional carente de la condición de búsqueda permanente y transformación así como una participación activa, comprometida y propositiva. De ahí que el fortalecimiento de una asociación profesional como la nuestra, pretenda encarar el futuro llevando a cabo desde hoy las acciones necesarias para que sus agremiados cuenten con el soporte académico y la riqueza de fuentes de formación en red a través del establecimiento de convenios interinstitucionales —tanto nacionales como internacionales— que les conduzca hacia metas de superación continua e ininterrumpida.

INTEGRACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La propuesta académica del Colegio de Pedagogos de México, A.C., se basa en la formación y actualización permanente de pedagogos encaminada a la integración de comunidades de aprendizaje, entendidas éstas como grupos de profesionales que aprecian de forma relevante el sentido y valor del conocimiento, que asumen la responsabilidad de adquirir el conocimiento de manera autónoma y constante, ya que se le considera un producto valioso y, sobre todo, correspondiente con la realidad de los individuos y del grupo.

Por todo ello, una de las características básicas que consideramos persigue una comunidad de aprendizaje como la que pretendemos integrar en nuestro Colegio es, en primer lugar, el compromiso con el aprendizaje capaz de proporcionar sentido, puesto que en la actualidad, la única constante es el cambio. Así, el proceso de aprendizaje sólo puede tener lugar de manera significativa siempre y cuando reporte sentido y coadyuve a la interpretación de las realidades cambiantes y las complejas tareas que enfrenta el individuo y el grupo al que éste pertenece.

Enseguida está también como prioridad la construcción de la identidad a través de la experiencia cognoscitiva. Dado que toda experiencia cognoscitiva persigue la ubicación del ser humano en su espacio y tiempo particulares, el proceso de construcción de la identidad individual y social resulta ser una condición *sine qua non* para lograr una comunidad de aprendices y en este caso estamos refiriéndonos a una identidad profesional.

Resulta de igual modo una característica particular como organismo formado por profesionales, la autogestión en la definición de los contenidos y demás elementos. Como requisito básico para la constitución de comunidades de aprendizaje y

reflejo de la profundización en el nivel de la identidad, tienen lugar en nuestra Asociación los procesos de conocimiento co-gestivos y/o plenamente autogestivos.

Por las razones expresadas anteriormente, por supuesto tiene lugar un notorio énfasis en la ética social e individual en nuestra organización. La interpretación y reinterpretación de los referentes individuales y sociales que se llevan a cabo como parte del proceso educativo en comunidad, necesariamente elevan el nivel del compromiso y el valor teleológico y axiológico de los procesos de enseñar y aprender entre los agremiados a nuestra Organización.

Decíamos en otra oportunidad ⁶

"...nuestra responsabilidad como estudiosos de la educación, no termina en reconocer e identificar las características que asume el fenómeno educativo en circunstancias y condiciones distintas o desde ópticas particulares. Nuestra verdadera tarea es acordar de qué *educación* estamos hablando, como aquella que se deba perseguir a fin de alcanzar cada vez más altos niveles de humanización en nuestras sociedades.

Estamos de acuerdo en que el ser humano nace perteneciendo, desde el punto de vista genético, a la especie humana; pero que es la educación en su acepción de desarrollo de la excelencia, lo que le hace, o no, verdaderamente persona. La educación es el proceso mediante el cual el hombre o la mujer se humanizan, se transforman en personas poniendo en juego todas sus potencialidades.

Específicamente se acusa a la educación, tanto por su ineficiencia como por su total carencia, si no como la única, sí como una importante causa de vicios y problemas acuciantes de nuestro tiempo: violencia, desintegración familiar, drogadicción, delincuencia, corrupción, deterioro ambiental, intolerancia, pobreza, individualismo, fanatismo, entre otros.

No existe hoy en día quien considere a la educación como aspecto carente de importancia en el desenvolvimiento progresivo de individuos y comunidades, regiones y países. Sin embargo, lejos de reconocer al pedagogo como el profesional especializado en ella, pareciera, por el contrario, dominar la versión de que el fenómeno educativo es una especie de tierra de nadie y a la vez de todos. Prácticamente cualquier persona opina acerca de los problemas de la educación en sus diversas modalidades, ámbitos, tipos y niveles. Así, lograr construir nuestra identidad profesional supone para todos nosotros, una tarea central".

Es así que, teniendo como marco general la Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, -mejor conocida como Ley de Profesiones- y como ordenamiento específico nuestros Estatutos, El Colegio de Pedagogos de México, A.C., se encamina a obtener metas de mayor relevancia social relacionadas con el fortalecimiento de la Pedagogía como disciplina, la formación profesional y consolidación de la identidad profesional de sus agremiados que redunde en una mayor apertura del campo de trabajo y en el establecimiento de comunidades de formación permanente a través de redes de investigación rigurosa y discusión académica.

⁶ DURAN RAMOS, T. "Ser profesional de la educación" en: *PAEDAGOGIUM*, Año 2, no. 12, julio-agosto 2002. pp.20-21.

V. FUTURO

NUEVOS MIEMBROS: CRECIMIENTO, RENOVACIÓN Y EVOLUCIÓN

El futuro, corrijo, el presente del Colegio de Pedagogos de México es crecer, renovarse y por ende enfilarse a la consecución de metas más altas. Su origen, evolución y logros le hacen requerir el día de hoy dar respuestas más amplias desde el punto de vista social

El futuro ya nos alcanzó, los retos de todo orden confieren particularidades críticas a casi cualquier labor que en el pasado pudo considerarse ubicada dentro de límites más o menos definidos. En cuanto al desempeño profesional resulta imperativo lograr no sólo una seria formación durante los años en los que transcurre la enseñanza superior, sino continuamente. La necesidad de la educación permanente de la que se hablaba en 1970, ya no dispone de tiempo en la actualidad para ser sólo una declaración de propósitos.

Es para mí un enorme placer informar que hemos recibido la solicitud de ingreso al Colegio de Pedagogos de México de los siguientes colegas⁷ durante la realización de este 9º Congreso Nacional, a fin de que su participación como ponentes en el mismo constituya parte del cumplimiento de los requisitos para ser aceptados dentro de nuestra Asociación profesional ⁸.

Dr. Michael Ansted De la Calle (UP/UP)⁹

Lic. Norma Julieta Jiménez Cruz (UNAM/UB)

Lic. Claudia Elena Lugo Vázquez (UNAM/UI)

Lic. Leonardo Mendoza Hernández (UP/UB)

Lic. José Antonio Mendoza Vázquez (UNAM/GAP)

Lic. Ana Ma. Valle Vázquez (UNAM/ITESM)

En breve será sometido cada caso al dictamen de la Junta de Honor a fin de cubrir el resto del procedimiento de solicitud de ingreso, y -en su caso- de ratificación definitiva como nuevos miembros a cargo del pleno del Colegio, durante la primera Asamblea Ordinaria del año 2003.

Quisiera finalizar esta participación convocando a todos aquellos colegas cuya trayectoria profesional, convicción, compromiso personal y social resultan coincidentes con los fines y valores que he enunciado aquí, a formar parte del Colegio de Pedagogos de México, A.C., para trabajar juntos en la apuesta por un mejor futuro educativo para todos. ■

⁷ Las siglas antes de la diagonal corresponden a las de la institución de la que son egresados; las posteriores, a la institución en la que laboran actualmente como profesionales de la Pedagogía.

⁸ Cfr. *Estatutos del Colegio de Pedagogos de México, A.C.*, México, D.F., 1981.

⁹ El trabajo académico presentado es su tesis doctoral, sustentada el 14 de noviembre del 2002 en la División de Estudios de Posgrado de la FFyL de la UNAM y con la cual obtuvo el Grado de Doctor en Pedagogía.

EL DEBER ACADÉMICO*

DAVID RENÉ THIERRY GARCÍA

FILÓSOFO, ECONOMISTA Y PEDAGOGO
dthierry@paedagogium.com

Como preludio a la modernidad, la Europa medieval regresó al punto de partida en el Renacimiento. Ahora, en transición hacia la postmodernidad, la humanidad requiere volver de nuevo a los orígenes de la civilización occidental, donde se sentaron las bases de nuestra cultura y, por ende, de la educación superior tal y como la concebimos hoy en día; pues tenemos la necesidad de recuperar algunos elementos esenciales de aquella época: la comprensión, el *ethos* y el conocimiento además de los valores sociales de equidad, democracia, justicia y bienestar, para entender el deber académico; los cuales representan, al mismo tiempo, metas a alcanzar mediante el trabajo en Academia.

La antigua Academia fue la escuela que fundó Platón en los jardines de Academo, cerca de Atenas, hace dos mil quinientos años. Además de formar a los jóvenes, se dedicó a denunciar el drama de Sócrates, el primer filósofo que enseñó la virtud predicando con el ejemplo, a pesar de lo peligroso de la profesión.¹ La tragedia de su maestro marcó la vida de Platón más que todas sus enseñanzas.

Al mismo tiempo, dejó claro que la educación sólo se puede realizar si hay libertad, intención, conciencia, interacción y responsabilidad; de lo contrario, a lo que se dedica uno es a adoctrinar, a enajenar, o, en el peor de los casos, a la simulación.

Así, la Academia constituye "la primera escuela de filosofía organizada como una universidad con estatuto, reglamento, alojamientos destinados a los estudiantes, salas de conferencia, museo, biblioteca, etcétera. De todos los rincones de Grecia y del mundo mediterráneo concurrían alumnos a seguir los cursos de Platón... La escuela trabajaba de acuerdo con programas... Numerosos alumnos, egresados de la Academia, iban

después a llevar en múltiples direcciones las ideas de Platón y sobre todo, quizá, sus concepciones políticas";² lo que podría convertir en acertada la afirmación de Whitehead de que la filosofía occidental sólo son notas a pie de página a la obra de Platón.

El modelo de la Academia de Platón mantuvo su influencia durante mucho tiempo hasta que se transformó en la primera Universidad de la Edad Media-Bolonia, Oxford, París, Salamanca y Valladolid. Con su refundación, a principios del siglo XIX, la Universidad asumió la tarea sustantiva de *generar, transmitir y compartir el conocimiento*. En la sociedad de la información, del comercio electrónico y de la economía del conocimiento, es decir, en la mundialización, esta tarea sustantiva recobra su vigencia; pues, el conocimiento, será el *bien* que tendrá el mayor reconocimiento social y valor económico en el siglo XXI.

La actual Academia representa a la Universidad. El prestigio de la Universidad radica en el prestigio de su Academia (*Faculty*), entendida como el Claustro de *Pares*, como la organización colegiada más democrática que se puede encontrar; ya que, al interior de la Universidad, se pertenece a la Academia, sin distinción de logros educativos (títulos o grados), o de la experiencia docente adquirida.

Permítaseme hacer referencia brevemente a la sabiduría popular, a través de las enseñanzas del *Arca de Noé*, ya que ilustran el sentido de la Academia en la Universidad. La primera enseñanza es la *oportunidad*, hay que llegar a tiempo, muchas especies no llegaron a la cita y se extinguieron; la segunda es la *convivencia*, no siempre te toca trabajar con amigos, la jirafa no quería ir junto al elefante por temor a ser aplastada, pero al final los dos sobrevivieron; y la tercera, y tal vez la más importante, es la *unión*, todos estamos en el mismo barco.

* Ponencia presentada en el panel "La Pedagogía hoy" durante el IX Congreso Nacional de Pedagogía. Toluca, 21, 22 y 23 de noviembre de 2002.

¹ Cfr. Luciano Canfora (2002). *Una profesión peligrosa. La vida cotidiana de los filósofos griegos*. Anagrama. España.

² Jean Brun (1992). *Platón y la Academia*. Paidós. España, pp. 21 y 29.

El *leit motiv* de la Academia, en las universidades con más tradición y prestigio internacional, de las cuales el modelo más reconocido es la Universidad de París, a pesar de su fragmentación en 1968, es hacer realidad los programas académicos, de licenciatura y postgrado, mediante el trabajo en equipo y la participación de los profesores. El maestro principiante *aprende a enseñar* del profesor experimentado, para *enseñar a aprender y a estudiar*, para hacer realidad la enseñanza efectiva.

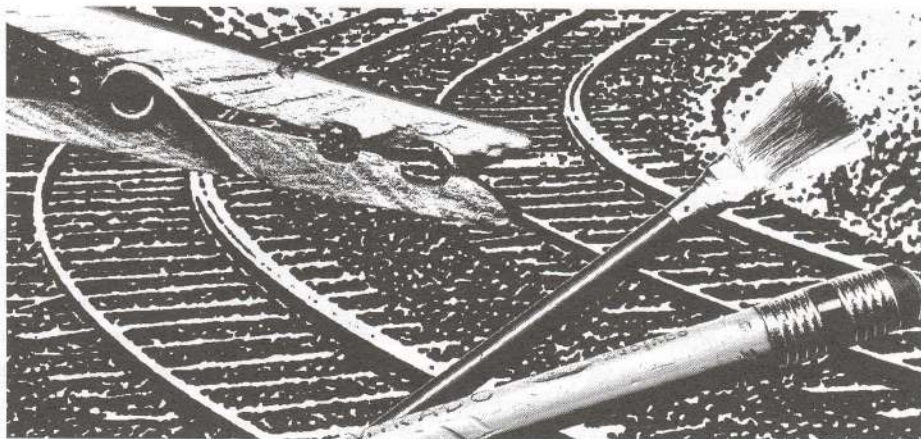
Los integrantes de la Academia, seleccionados de acuerdo con los programas de licenciatura y postgrado, son quienes dominan la disciplina y pueden trabajar en forma colegiada, es decir, en Academia para: determinar la pertinencia y actualidad de los conocimientos por enseñar y evaluar; identificar tanto las habilidades y actitudes esperadas por los empleadores como las expectativas individuales y las necesidades sociales a satisfacer; así como para definir las trayectorias de formación más apropiadas, para que los estudiantes puedan transitar de la situación inicial (perfil de ingreso) a la situación deseada (perfil de egreso).

Hablamos de trayectorias de formación profesional, en plural, porque la educación superior, desde su creación, es una relación entre personas, es decir, es *personalizada*; por lo que habrá que ofrecer estrategias didácticas diversas para satisfacer estilos personales de aprendizaje diferentes. Lo que destaca la importancia de aprovechar la Academia, como el medio idóneo para compartir experiencias exitosas al respecto y contar con recursos didácticos, elaborados al interior de la Academia, que incorporen el uso del audiovisual y de las tecnologías de la información y de las comunicaciones para crear ambientes de aprendizaje significativo.

Por ello, lo primero que debemos hacer es reflexionar sobre la comprensión, tan necesaria para asegurar la convivencia en la Academia y en la Universidad. "La comprensión sólo es posible bajo una doble condición: actitud previa de interés y conocimiento después de aquello que se ambiciona comprender. Sin interés y conocimiento sólo es posible una aproximación neutra a las cosas que no alcanza nunca la comprensión verdadera."³

Eso explica, en parte, la incompreensión que prevalece en la humanidad, que desgasta el tejido social e impide vivir juntos; pues cualquiera sin interés, y por supuesto sin conocimiento, califica -o más bien descalifica- al otro, reduciéndose al mismo tiempo a la nada existencial heideggeriana, a pertenecer al montón. El respeto a sí mismo y a los demás es el punto de partida para sustentar la comprensión en la Academia; después, el interés por la gente facilitaría el salir del aislamiento y del anonimato, para dar paso a conocerse a sí mismo y darse a conocer, con el fin de conocer a otros y llegar a la comprensión, aunque duela abandonar la isla o torre donde se encuentra cumpliendo amargamente su condena prometética, por atreverse a saber.

³ Manuel Maceiras (1994). *La filosofía como reflexión hoy*. Verbo Divino. España, p. 5.



Después, debemos reflexionar acerca del *ethos* como destino del ser humano y del *ethos* docente. El *ethos* griego como espacio vital, seguro, en el que se acostumbra habitar y, por tanto, implica hábito o costumbre. De esa noción se deriva la idea presente del *ethos* como carácter o modo de ser, disposición o actitud, de estar ante los demás como forma de relación (de dar y recibir).⁴ La educación es, por naturaleza, la forma esencial del *ethos*, al construir conocimientos, desarrollar habilidades y formar actitudes como resultado de aprender de los demás y con los demás.

El *ethos* docente está fundado en una serie de virtudes profesionales esenciales, heredadas de los primeros maestros universitarios, a saber: abnegación, altruismo, constancia, paciencia (fortaleza), autoestima, afán de aprender y tolerancia (templanza); y de virtudes profesionales superiores, tales como: equidad, veracidad, rectitud (justicia), perspicacia y atención (prudencia). "Ante esta situación, el profesor debe tener la capacidad necesaria para afrontar el quehacer con una motivación intrínseca casi exclusivamente; lo cual presenta la tarea docente como un empeño por el valor y la nobleza propias de su quehacer, de la enseñanza."⁵ El aula es el espacio vital del *ethos* docente que se extiende hasta la Academia.

Por su parte, el conocimiento es inherente al ser humano, pues es quien lo crea, lo aplica y lo transforma, aunque es quien menos lo consume, el promedio de lectura del estudiante es de un nivel dramático. Habrá que empezar por ubicar al conocimiento en su justa dimensión, como una aproximación a la verdad. Por enseñar y aprender que, parte del conocimiento disponible, cada vez más fragmentado, contiene errores. Por reconocer que las múltiples dimensiones de la educación superior la intencionalidad, la transdisciplina, la formación profesional y el carácter social están vinculadas al conocimiento. Esta es otra responsabilidad de la Academia.

En suma, la educación superior, representada por la Academia, es interacción y sólo puede haber interacción entre los seres humanos, pues son los únicos que pueden expresar sus

⁴ Cfr. Juliana González (1996). *El ethos, destino del hombre*. UNAM - FCE. México.

⁵ Francisco Altarejos. "El ethos docente: una propuesta deontológica" en, Francisco Altarejos, José A. Ibáñez-Martín, José Antonio Jordán y Gonzalo Jover (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Ariel. España, pp. 103-104.

pensamientos, deseos, emociones y afectos de manera consciente, libre y responsable, aunque esto es lo que marca la diferencia entre los individuos.

Hoy en día, la Universidad tiene que enfrentar los dos retos más grandes desde su refundación, a saber: la explosión de la matrícula y la explosión del conocimiento.

*Esta explosión de conocimiento prodigiosa plantea problemas nuevos a la enseñanza. En el siglo dieciocho, pretender reunir todos los conocimientos de la época en una enciclopedia era todavía posible. En el siglo veintiuno, se necesitarían algunos millones (de enciclopedias). La acumulación de los conocimientos se ha convertido en tal, que incluso, en las ramas relativamente rígidas y especializadas, los expertos más sagaces no pueden mantenerse al corriente de todo lo que acontece día con día en el mundo.*⁶

El siglo pasado significó la era de la ciencia y de su aplicación. En 1667 se publicó el primer libro científico y, en 1900, se habían acumulado 10 mil títulos; para el año 2000, se alcanzó la cifra de cien mil títulos. Cerca del 75% de los autores de esos libros están vivos. La revolución tecnológica ha provocado cambios cada vez más frecuentes, más acelerados y más profundos a partir del descubrimiento del plástico y del transistor.

Por otro lado, la transición demográfica en la mayoría de los países proyecta, para los próximos veinte años, un incremento notable en la demanda de educación superior.

Para hacer frente a estos desafíos, lo primero es preguntarnos si es posible educar. El entorno es, como nunca antes en la historia de la humanidad, francamente adverso; a tal punto que uno de los pilares de la educación, propuestos por la UNESCO en el *Informe Delors*,⁷ expresa la necesidad de *aprender a convivir*. Pero, como lo advierte Alain Touraine, la única forma de vivir juntos es recuperando al sujeto de aprendizaje,⁸ esto es, al ser humano que Edgar Morin propone educar a partir de siete saberes,⁹ al que Fernando Savater recomienda darle forma humana desarrollando su razón.¹⁰

Qué paradójico resulta para los mexicanos escuchar que la educación propicie el aprender a vivir juntos, pues en el Artículo Tercero Constitucional quedó establecido que la educación contribuirá a la mejor convivencia humana.

El espacio educativo del siglo XXI tendrá que caracterizarse por el respeto hacia el trabajo académico, esto no ha sido así debido, en parte, al desconocimiento de su naturaleza y de sus funciones; para superar esta situación, se requiere que la Academia participe más activamente con tareas que se orienten hacia el logro de los objetivos educativos, planteados en la filosofía institucional de la Universidad: visión, misión, propósitos y valores.

La respuesta es el deber académico y, por tanto, el deber de la Academia. Se trata de que en los departamentos y las coordinaciones de la Universidad sean designados académicos; que las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y difusión encuentren el camino despejado por las tareas de apoyo, a fin de erradicar el burocratismo que tanto impacta desfavorablemente en el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en aulas, talleres y laboratorios.

El deber de la Academia es construir un círculo virtuoso del derecho y el deber académicos, en una organización educativa que aprende, que gestiona la calidad en el ambiente de aprendizaje día con día, que busca satisfacer tanto a los clientes externos como a los internos.

Sin duda alguna la razón de ser de la Universidad son los estudiantes (*clientes externos*), sin estudiantes no hay Universidad, ellos esperan satisfacer sus expectativas impulsados por la familia y por la sociedad, al obtener una formación que los convierta no sólo en profesionistas, sino también en profesionales (de calidad) comprometidos con el desarrollo sustentable; además de los estudiantes, la Universidad cumple su ciclo vital con el trabajo cotidiano, en el aula, de los profesores (*clientes internos*), quienes impulsados por las Academias, los departamentos y las coordinaciones académicas, representan a la Universidad ante los clientes externos.

El deber de la Academia es apoyar la planeación estratégica de la Universidad, con una visión prospectiva, para combatir la improvisación; proponer actividades académicas alternativas y complementarias al proceso educativo, para superar la indecisión y la incertidumbre, provocadas por decisiones unilaterales; ya que, de no hacerlo, se generará un malestar en la persona que concreta la misión de la Universidad: el profesor, quien no se siente reconocido y apoyado por la institución.

La profesión docente,¹¹ cuya noción como tal hace referencia al compromiso de la proyección personal al trabajo en el mundo por vocación (predisposición favorable a la docencia) y por obligación (compromiso personal con la tarea docente), es el eslabón que articula las actividades de la Academia con las tareas de la Universidad; pues el ejercicio de la profesión docente depende de múltiples factores:

- a) Delimitación de un ámbito específico de actuación...
- b) Preparación técnica y científica para resolver los problemas propios de su ámbito de actuación...
- c) Compromiso de actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades que le son propios...
- d) Unos ciertos derechos sociales como individuo y como colectivo profesional...
- e) Autonomía en la actuación...
- f) Compromiso deontológico con la práctica profesional; establecido en un código de derechos y deberes tendente a regular la práctica laboral y la conducta de los profesionales...¹²

⁶ Thierry Gaudin (1990). *2100 récit du prochain siècle*. Payot. Francia, p. 534.

⁷ Jacques Delors (2000). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México.

⁸ Alain Touraine (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. FCE. México.

⁹ Edgar Morin (1998). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. México.

¹⁰ Fernando Savater (1999). *Potenciar la razón*. Conferencia presentada en el ciclo "La educación que queremos", organizado por la Fundación Santillana. España.

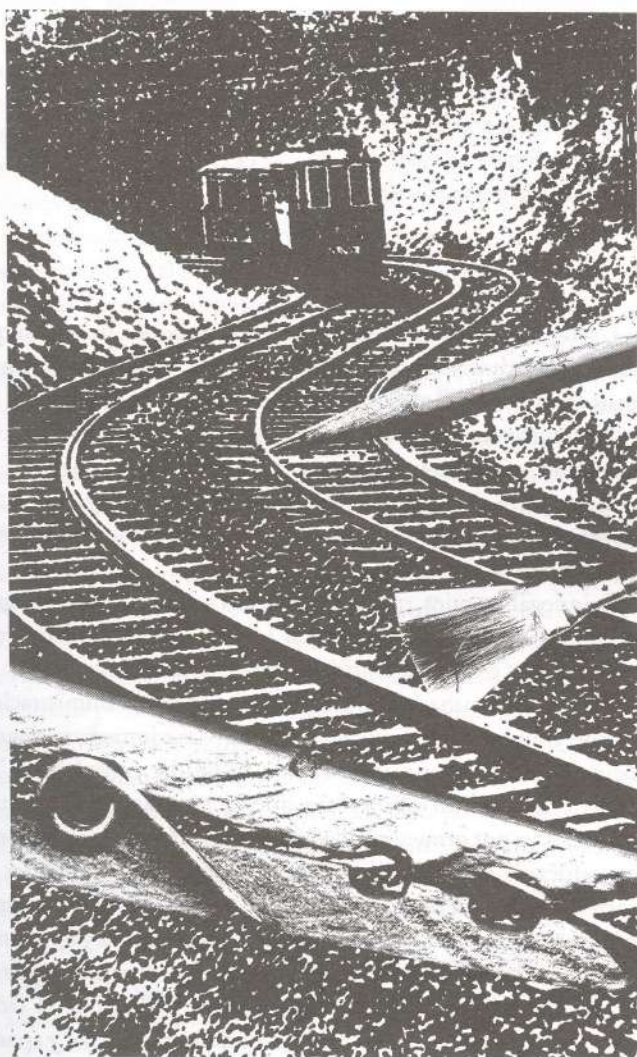
¹¹ Cfr. el ensayo de Francisco Altarejos "La docencia como profesión asistencial" en, Francisco Altarejos (1998), *Op. cit.*, pp. 21-50.

¹² Jaime Sarramona citado por Francisco Altarejos (1998), *op. cit.*, pp. 33-34.

El deber de la Academia, en suma, consiste en trabajar con entusiasmo y oportunidad para fortalecer la profesión docente, que constituye el deber académico¹³ del presente siglo:

1. La educación con libertad académica
2. La formación y el desarrollo del profesor
3. La innovación educativa
4. La enseñanza efectiva
5. La asesoría académica
6. La tutoría personalizada
7. La investigación
8. La publicación de artículos
9. El compromiso con la verdad
10. El ambiente de aprendizaje significativo

En síntesis, la Academia debe servir a la Universidad mediante la atención personalizada a profesores y estudiantes, lo que me hace recordar aquella frase cautivante del ilustre pensador cubano José Martí: *No quiso ser nada para serlo todo: fue maestro.* ■



¹³ Donald Kennedy (1998). *Academy Duty*. Harvard University Press. EUA.

MUCHO ESFUERZO, POCO FRUTO

GABRIEL GALVIS R.
LUZ MARÍA SPÍNDOLA

IMSS

LIC. EN PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Con la finalidad de valorar los beneficios de la investigación educativa desde una perspectiva temporal, presentamos el estudio realizado por los profesores Gabriel Galvis y Luz Ma. Spíndola, el cual da muestra de la permanencia de algunos problemas educativos y de la vigencia del manejo de la información para enfrentarlos. Seguros del interés que esta investigación representa se somete a consideración de nuestros lectores gracias al rescate y aportación de este trabajo realizada por el Dr. Enrique Moreno y de los Arcos. N. de la R.

I. INICIO

El sistema escolar mexicano (SEM) tiene a disposición de los habitantes del país casi 30 años consecutivos de escuela prácticamente gratuitos que pueden iniciarse a la madrugadora edad de 45 días de nacido (guardería) y culminar con un doctorado nativo hacia los 28 o 29 años. Así, aprovechando legítimamente al máximo las oportunidades existentes, hay un vasto horizonte al que las personas pueden acudir a prepararse (sin mención de otras como la educación para adultos, la continua, la "abierta", las carreras técnicas, etcétera).

Como es obvio y por causas diversas, nunca serán multitudes las que aprovechen a plenitud los beneficios escolares; sólo unos pocos, relativamente hablando, lo podrán hacer. La mayoría apenas tomará lo que pueda de lo mucho que ofrece el SEM. Pero cualesquiera que sean los casos, dada la amplitud de oportunidades, todo lo concerniente a "la escuela" interesa a profesores, alumnos, políticos, ciudadanos de a pie, etcétera. Es más, todos, de múltiples maneras, hemos sido, estaremos y seremos siempre afectados, para bien y para mal, por la calidad con que opere el SEM.

Ante una situación así, de gran responsabilidad sociopolítica y económica, pero tan motivante como para dejar huella, cabe imaginar que muchos de los varios dinámicos dirigentes del multifacético SEM, durante su tránsito por un puesto ejecutivo que conlleve un atractivo poder decisorio de alcance local o, todavía mejor, nacional, sientan despertar su creatividad y el impulso irrefrenable de perfeccionar la eficacia y la eficiencia del complejo sistema.

Un rápido ejemplo de esto sería el recordar los bríos con que toda nueva administración escolar intenta cambiar, reformar, transformar o modificar los planes de estudio vigentes. Si ello no procede entonces se busca innovar suprimiendo, añadiendo o fusionando asignaturas; o se pugna por revisar el programa de una asignatura o suele intentarse, al menos, la revocación de nombres (ej.: educación física por cultura física; orfeón por canto coral o viceversa).

Es innegable, pues, que la propensión a perfeccionar de algún modo lo más que se pueda el SEM ha sido la tónica, plausible y meritoria, que guía a las autoridades escolares en general.

Sin embargo, una vez conseguido algo por la administración en turno y superados los obligados, optimistas e inmediatos logros proclamados al haberse introducido cualquier novedad en "la escuela", ha podido observarse que el tamaño de los frutos cosechados ya por otras autoridades, es inversamente proporcional a los esfuerzos y a las expectativas originales, según veremos al desarrollar tres ejemplos: el primero, que trata del ciclo primario y lo apoyan argumentos de la autoridad administrativa y opiniones de personas del ámbito oficial. El segundo, no obstante seguir la ruta del precedente, además incluye cifras y abordará el ciclo preparatorio. El tercero y último, es de índole extraescolar y aporta cifras acerca de cierto desempeño que tienen los egresados del ciclo primario y secundario al incorporarse al mundo del trabajo remunerado.

II. PRIMER EJEMPLO: CICLO PRIMARIO

Un órgano oficial¹ publicó las entrevistas hechas a conspicuos funcionarios y profesores acerca de la reforma llevada al cabo años atrás en la enseñanza del español. De esa publicación se tomaron los conceptos vinculados con el presente escrito.

"El método combinado (natural y onomatopéyico) que los maestros aplicaban y dominaban en la enseñanza del español en el ciclo primario^{1a} fue sustituido porque..." en 1973 se reformaron los programas de estudio del español para introducir el análisis estructural como método de enseñanza y aprendizaje, bajo el supuesto de que así habría de mejorarse significativamente el aprovechamiento de los escolares y, en consecuencia, su capacidad de expresión tanto en forma oral como escrita^{1b}.

La responsable directa de dicha reforma comentó: "Cambiamos los libros de texto porque tenían demasiado tiempo sin cambiarse"^{1d} y agregó: "... quienes participaron en la reforma y los libros de 1973 constituyeron un equipo bien preparado, con la mejor voluntad de hacer algo bueno; sin embargo... pudieron equivocarse" (*sic*).^{1d}

Por otra parte, a 13 años de distancia (1986) se asevera que "con el método global de análisis estructural se deformó o se desvió el auténtico objetivo de enseñar a leer y a escribir". Más aún se asegura que "... los maestros rechazan el método global de análisis estructural porque no hablan su lenguaje, no fue preparado por maestros que dominaran la enseñanza de la lectura y la escritura. Es un método teórico y a los maestros les resulta frío, con el agravante de que, al principio, resultó para el maestro un atractivo y un reto aprender todos estos términos nuevos como son los fonemas, los gramemas, etcétera. Al cabo de ellos tomaron como objetivo enseñar la gramática estructural y su nomenclatura y perdieron el auténtico objetivo que es enseñar a leer y a escribir"^{1a}.

El arrasador vendaval amaina pero sigue su rumbo cuando nos reitera que "... la mayoría de los maestros del país desconocen y no aplican el método global de análisis estructural y siguen trabajando con los métodos tradicionales". Luego surge un destello amable aunque contradictorio al aseverarse que "... si hubiese habido preparación teórico-práctica suficiente para quienes aplicarían el método y realizarían los cambios, *los buenos resultados habrían sido mayores* (subrayado nuestro). Lo cierto es que ahora los alumnos de primaria y de secundaria no saben leer ni escribir como debieran, ha habido retrocesos en la enseñanza de la lectura y la escritura o, cuando menos, hubo un estancamiento. Cualquiera puede comprobar que los adolescentes no comprenden la letra cursiva, ni la saben hacer...". Más adelante, por fin, quizá haya que sentir alivio al enterarnos que "el conflicto no fue por el método, sino por el mal uso que se dio a éste"^{1c}.

A los 13 años de haber comenzado la reforma, la autoridad administrativa escolar escribe al Consejo Nacional Técnico de la Educación diciéndole: "Al cabo de los años transcurridos, considero que es necesario hacer una evaluación cuidadosa de los resultados que se han logrado, particularmente en vista de las observaciones que sobre el particular me han expresado maestros en ejercicio, estudiosos de la materia y padres de familia, quienes abrigan² serias dudas acerca de la idoneidad del método seguido hasta ahora"^{1b}.

Por último, la responsable de la multicuada reforma, con la guarda baja, opinó: "Si hoy (1986) hay intención de hacer un nuevo cambio, lo menos que puede pedirse es que esto se haga con base en una buena encuesta. La cuestión es que en materia de reformas educativas todo se hace muy rápido y, esto, a veces es malo"^{1d}.

La sucinta revisión de los conceptos vertidos por personas del ámbito oficial, dejan la sensación de que las indudables labores previas e inmediatas a la implantación de la reforma resultaron inútiles, pues ésta nació débil, tambaleante y, presuntamente, después de dos largas promociones completas (compuestas por millones de niños, de libros de texto, etcétera) comenzará otra vez una pronta, silente y gris desaparición del fruto canijo gestado con enormes esfuerzos y recursos.

III. SEGUNDO EJEMPLO: CICLO PREPARATORIO

Cualquier ciclo escolar prevee que las promociones de alumnos de primer ingreso sigan una secuencia como la siguiente:

1. Inscribirse en las asignaturas pertinentes, cursarlas, aprobarlas todas y...
2. Reinscribirse en el grado inmediato superior en las asignaturas pertinentes... etcétera
3. Y así sucesivamente hasta concluir el ciclo en un lapso predeterminado.

Aunque nadie espera que cada promoción íntegra logre cumplir ese ritmo, sí se espera que lo haga una considerable mayoría de los miembros de cada promoción. Es obvio que toda alteración en la secuencia dicha traerá problemas y conflictos, tanto al individuo como a la administración escolar, y más aún si las alteraciones las presentan invariablemente la mayoría de los miembros de cada promoción.

Del cúmulo de problemas propios de la Universidad Nacional Autónoma de México, uno dinosáurico (por enorme y antiguo) es precisamente la hasta ahora incurable alteración académica y administrativa que acusa la mayoría de los alumnos componentes de cada promoción en el decurso del ciclo estudiado. Un trazo verbal que comprimiera el problema diría que las promociones:

- a) Se caracterizan por la no aprobación (concepto más extenso y distinto al de reprobación), lo cual conduce a
- b) El no-egreso (concepto más extenso y distinto al de deserción), al rezago y a la permanencia indebida de alumnos dentro del ciclo.

Entonces, para corregir o siquiera mitigar las crónicas y al parecer incurables alteraciones académico-administrativas, a lo largo del tiempo se han ejercido muchas acciones. Una de ellas,

² José Ortega y Gasset decía que los resfriados, al igual que las dudas, siempre se abrigan (pero éstas ¿por qué?).

¹ "El Maestro", Órgano de Comunicación del Consejo Nacional Técnico de la Educación, 7ª. época, año III, número 37, México, DF, ab. 30/86, 12 pp. (Publicación mensual en tabloide).

^{1a} V.H. Bolaños Martínez ex Director General de Educación Normal y de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

^{1b} M. González Avelar, Secretario de Educación Pública.

^{1c} M.A. Rodríguez Hernández, Coordinadora de la Licenciatura en Español en la Escuela Normal Superior de México.

^{1d} G. Ruiz de Bravo Ahúja, Coordinadora General de Español en 1973.

popular y seductora para muchos grupos de dirigentes, es la de emprender cambios en planes de estudios o en programas de asignaturas, pese a lo arduo del asunto. No obstante, la motivación genera más energía que los desgastes padecidos, según podrá aquilatarse a continuación.

En el año 1964 comenzó a funcionar una reforma al bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria. Las autoridades universitarias informaron del hecho en un breve y enjundioso folleto,³ del cual tomamos sólo aquellos puntos ilustrativos de los propósitos de este escrito.

El folleto recuerda que en 1956 empezaba en la Escuela Nacional Preparatoria un nuevo bachillerato llamado único porque, independientemente de la carrera que pretendiera cursarse al concluirlo, valía para todas, y decía: "...fue acogido no sólo favorablemente sino, podría decirse, con entusiasmo" (p.3). Pero agrega: "A ocho años de distancia (1964), los hechos prueban que no sólo no se logró la mejoría deseada, sino en más de un aspecto se agravó el problema" (p.4). Antes (p.3) había un señalamiento: "Todo mundo advierte que el rendimiento de nuestras Escuelas Preparatorias ha disminuido en calidad por una serie de factores, unos propios, otros extraños. Las escuelas profesionales piden un remedio pronto a esa diferencia, que las afecta vitalmente..."

El folleto nos informa que en otras reformas —anteriores a la de 1964— las soluciones pretendidas fueron insuficientes porque no miraron muy a fondo. Por tanto, para hacer viable a la actual, que tendrá un año más de duración y más asignaturas, se procedió a:

- Aumentar plazas de profesores ordinarios y de carrera.
- Disminuir el número de alumnos en cada grupo.
- Admitir alumnos mediante exámenes de selección.
- Regularizar a catedráticos por exámenes de oposición o por concursos de méritos.
- Realizar cursos intensivos de capacitación pedagógica.
- Incrementar sueldos a profesores.
- Edificar planteles y remodelar los existentes.
- Y otros etcéteras más...

El tema se cierra al comunicarnos el folleto: "Logrado lo anterior, el campo está listo para hacer el último avance, modificando el plan de estudios, definiendo los programas y modernizando los métodos de enseñanza" (p.6).

Sin embargo, el reconfortante optimismo y el pujante estilo combativo de ir hacia adelante manifiesto en el folleto, se nubla y frena un poco cuando ahora, con un tono que parece admonitorio y sentencioso, dice lo siguiente:

"Por adecuado que nos parezca el plan, de acuerdo con la realidad de la educación en México, queremos señalar el riesgo de fracaso que amenaza a los alumnos si no perciben una conveniente orientación vocacional. El plan de estudios, éste, lo mismo que cualquier otro, está expuesto al fracaso si al mismo tiempo no se renuevan los programas de las asignaturas y los

métodos de enseñanza" y entre éstos destaca el enseñarle al alumno las formas o las maneras de aprender por cuenta propia. Y concluye: "...para asegurar el éxito de esta reforma del bachillerato, es indispensable que la escuela se cerciore de la correcta impartición de los programas aprobados y que controle, mediante pruebas periódicas, los resultados obtenidos" (pp. 16, 18).

Pocos años después fue posible recopilar datos⁴ correspondientes a diversas promociones. El cuadro siguiente muestra cómo fue el comportamiento administrativo escolar en algunas promociones del ciclo derogado y en la primera promoción egresada del ciclo nuevo.

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Bachillerato	Ciclo de 2 años	Ciclo de 3 años
Lapso considerado:	De 1958 a 1963 (seis promociones)	1964 (una promoción)
Cantidad de alumnos		
De 1er ingreso:	43,983=100%	8,116=100%
Egresados:	63%	43%
No egresados:	37%	57%
Datos recopilados	Finales del año 1965	Principios del año 1967 al egresar esta promoción

Las cifras, aunque escuetas, describen bien que pese al colosal esfuerzo de las autoridades escolares por perfeccionar al bachillerato, por lo pronto los frutos cosechados lucían magros y poco promisorios.

IV. TERCER EJEMPLO: LO EXTRAESCOLAR

Investigaciones y escritos tocantes al rendimiento de los alumnos dentro de un ciclo escolar determinado, y de quienes pasan de un ciclo escolar a otro "superior" son numerosos y, frecuentemente, a consecuencia de sus propias necesidades de saber, diferentes instancias del SEM piden datos y solicitan diagnósticos escolares. Pero el SEM ¿cuánto sabe de sus egresados —por ejemplo de primaria y de secundaria— que se han incorporado al mundo a aplicar lo que el certificado de aprobación oficial de estudios dice?

Es de recordar que son más los alumnos que se van quedando, desertando o concluyendo ciclos "inferiores", que quienes prosiguen estudiando; y tal situación debiera conocerla el SEM para normar también conforme a los hechos, los planes y programas de los ciclos.

⁴ La recopilación y elaboración de los datos fueron posibles dadas las autorizaciones pertinentes y gracias al apoyo de las personas siguientes: Lic. Raúl Pous O. y el Lic. Alfonso Briseño. Ambos, en su momento, Directores Generales de la Escuela Nacional Preparatoria. Dr. Guillermo Ruelas, Jefe del Departamento de Orientación de la ENP. Al conjunto de orientadores de la ENP. Especialmente al ahora maestro Enrique Moreno y de los Arcos.

³ I. Chávez, F. Larroyo, y A. Briseño, *Reforma del bachillerato universitario*, México, UNAM, 1964, 12 pp. (Aprobado por el H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria en sesiones 9 y 10, en./64. Votado por el H. Consejo Universitario en sesiones del 21 y 22, en./64.)

Los datos que vendrán a continuación, más que demostrar, aspiran sólo a reflejar algunos acontecimientos importantes de una realidad extraescolar bastante común.

A. BREVES ANTECEDENTES

Empresa que cuenta con aproximadamente 8 mil trabajadores cuyas escolaridades varían según el puesto y van del ciclo primario concluido a posgrado. Aquí sólo trataremos lo referente al puesto de secretaria.⁵

Las solicitantes (son mayoría las mujeres) a ocupar el puesto precisan reunir ciertos requisitos para tener derecho a concursar. Esta es la síntesis de la secuencia:

1. Haber acreditado estudios "comerciales" (presuponen primaria) con validez oficial, o bien tener el certificado del ciclo secundario.
2. Sustentar exámenes:
 - a) Psicométricos; de aprobarlos, resolverán lo relacionado a:
 - b) Habilidades específicas, o sea:
 - Tomar dictado en taquigrafía y transcribirlo en mecanografía o
 - Copiar en mecanografía un escrito dado
 - Calificar el uso correcto de las letras b, v, c, s, z, h, en 50 palabras dadas.⁶

B. RESULTADOS GENERALES

Fueron examinados en distintas épocas y en grupos de distinto número un total de 1,247 (100%) concursantes, con los resultados siguientes:

1. Menos de 6% pudo tomar dictado taquigráfico a la velocidad de 84 palabras por minuto y luego traducirlo y pasarlo en mecanografía.
La velocidad mencionada, aunque muy lenta, carece de importancia ya que demuestra que el concursante sí hace taquigrafía y la velocidad se adquiere e incrementa con la práctica. Lo importante a destacar es que el otro 32% proveniente de academias comerciales privadas ni siquiera hacían "bradigrafía" (algo así como tomar apuntes en taquigrafía sin tecnología).
El restante 62% era egresado de secundaria y, por tanto, no presentaba esta prueba.
2. Tocante a la mecanografía, el 23% tecleaba a una velocidad promedio de 114 palabras (más correcto: signos) por minuto y casi al tacto con los 10 dedos. El 77%, aunque debería saber algo de mecanografía, movía ambas manos pero utilizaba menos de 10 dedos y actuaba o por ensayo y error o por descubrimiento. Al término del examen suele omitirse la calificación del rendimiento nulo.
3. En la ortografía de 50 palabras, de 100 aciertos posibles, apenas un 7% obtuvo puntuaciones entre 60 y 82. El otro 93% osciló su puntuación de 8 a 58 puntos.

⁵ Aquí no le damos las gracias a nadie. El trabajo se hizo simplemente porque hubo una inesperada oportunidad que fue aprovechada.

⁶ Ejemplos de palabras dictadas, dentro de un contexto, en la prueba ortográfica: cazo-caso; botar-votar; ahulado, aullar; colisión; coalición, etcétera.

4. En psicometría, con pruebas tipo Raven,⁷ calificaron: el 21% como superiores al término medio; el 68% como términos medios y el 11% abajo del término medio.

C. DATOS ACERCA DE LAS CONCURSANTES ACEPTADAS

Del total de concursantes (1,247) fueron aceptadas 419 personas para ir cubriendo las faltantes que se fueran presentando en la empresa, pero no porque tal cantidad hubiera estado sujeta a una auténtica selección. Esto es, los exámenes más que selectivos son de admisión, ya que los requisitos del concurso —aunque mínimos e indispensables para el puesto— de respetarse (sobre todo los de "habilidades"), detendrían la contratación de inmediato, según la experiencia lo ha demostrado, cuando algún jefe ha sido exigente; no hay, pues, margen suficiente para seleccionar y elegir. Sólo hay elásticos requisitos a cumplir para admitir a los menos descalificados. En suma: mucha forma y poco fondo.

Con salvedades hechas en su lugar, queda claro que los ahora empleados —admitidos mediante exámenes—, ignoran la taquigrafía y acusaron deficiencias notorias tanto en mecanografía como en ortografía, a pesar de haber cursado y aprobado oficialmente dos ciclos escolares (primaria y comercio o secundaria) en los que el español, reformado o no, fue una asignatura llevada por nueve años. En lenguaje escolar diríase que son ingresantes con niveles de reprobación. Todo esto, sin embargo, no es tan insólito como ya sabemos.

Por lo que toca a la psicometría, su eventual eficacia, en cierto sentido, podría encontrarse en la frecuencia de quejas que recibe la empresa de empleados *vs.* empleados. El camino, desde luego, es incierto pero se tomó en cuenta. A esto se añadió una encuesta⁸ circunstancial hecha a 57 jefes de diferente jerarquía y a 24 personas ajenas a la empresa pero con tratos obligados y constantes con las secretarías (total 81 personas = 100%).

La encuesta incluía dos preguntas sobre sendos atributos de las secretarías: capacidad intelectual y habilidad o competencia en el desempeño de sus funciones. Las preguntas fueron verbales para ser contestadas libre y espontáneamente. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Menos del 1% opinó que las secretarías eran retrasadas mentales, quizá más como insulto que como un hecho, pues la virtual totalidad de los encuestados no percibían como problema a valorar la capacidad intelectual de las —y sus— secretarías, pese a la explícita oportunidad para hacerlo. En cambio encontraron una buena oportunidad para externar sus emociones mediante adjetivos que calificaban, mezclando la competencia secretarial, con la actitud de la persona (ejemplos: ignorantes, ineptas, irresponsables, groseras, etcétera).

Es claro que recoger opiniones como se hizo sólo ha servido para sugerir que, independientemente de las pruebas realizadas,

⁷ La empresa usa baremos argentinos que le son de utilidad. De nueve rangos, nosotros los comprimimos a tres entidades para reducir y describir los resultados.

⁸ Especie de diminutivo para una encuesta casi instantánea hecha con precipitación, aplicada con premura y calificada con rapidez a fin de cumplir la orden dada. Sus probables antecedentes encuesta es a encuesta lo que tesina a tesis.

el desempeño negativo de las secretarías en sus labores no se debe, según consenso, a deficiencias intelectuales sino a la ausencia de otras cosas positivas. El avance al respecto, si lo es, no es muy sólido pero de haber habido secretarías con algún retraso mental notable, sin duda se habría expresado.

V. COMENTARIOS FINALES

Varios de los muchos niveles y "tipos" de escolaridad que integran el SEM, funcionan y están constituidos de modo muy insatisfactorio. Pero el SEM, a lo largo del tiempo, se ha extendido y ha consolidado una infraestructura formidable. Por tanto es válido desear, por lo menos, que dichos niveles y "tipos" de escolaridad pudieran atenderse de manera más pedagógica que sólo inspirada y alentada por buenos propósitos salvadores. Este comentario no es ocioso y, dada la indiscutible repercusión socioeconómica de todo lo vinculado con el SEM, valen ciertas reiteraciones y, así, recordar por ejemplo, que las reformas en la preparatoria (1964) y en la primaria (1973), pese a no ser comparables, tienen convergencias como:

- Los esfuerzos descomunales realizados por los responsables para concebir y llevar a la práctica las reformas.
- El haber aportado sólo argumentos de autoridad, tanto para derogar lo existente como para entronizar lo nuevo. Es decir, que se sepa, no hay cifras ni estructuras teóricas sólidas que respalden las acciones tomadas.
- La impopularidad de las reformas y los malogrados frutos de las mismas.
- Y, por último, a manera de observación poco espiritual y más bien ordinaria, las autoridades escolares también coinciden en no sentirse obligadas a informar acerca de los costos diversos implicados en los cambios.

Los datos extraescolares (1986), aunque entecos y controvertibles, insinúan algún desfase entre las enseñanzas de los ciclos escolares y los requerimientos del mundo vulgar. En el caso concreto de las secretarías, después de haber cursado y aprobado nueve años de español, reformado o no, mostraron en ortografía un rendimiento patético. (Quizá fuera interesante consultar los programas de primaria. Como muestra véanse⁹ unos temas de español)

A estas alturas podrían aventurarse algunas posibles interpretaciones sobre el por qué de que las cosas no hayan marchado conforme a las expectativas de los involucrados en los cambios escolares.

De un lado, es dable pensar que la precariedad de las administraciones escolares aunada a un afán quizá legítimo de dejar huellas inmediatas, sólo permite trabajar *para* los alumnos, pero no *con* los alumnos. Es decir, conocer las verdaderas necesidades escolares en su más amplio sentido, requiere consagrarse a ello como profesión y no como actividad secundaria, transitoria o circunstancial. Asimismo, cuando únicamente se trabaja para los alumnos, es casi imposible abstenerse de fabricarles una cama al estilo de Procusto (para luego descubrir que la mayoría no cupo en ella).

En igual orden de ideas, cabe sostener que lo precario, además, borra la oportunidad de realizar prospecciones pedagógicas competentes y estables, puesto que las siembras son planeadas para recolectar en el corto plazo. De ahí también que las administraciones escolares prefieran trabajar con *programas* en vez de trabajar más, o también, con *problemas*. Sucede que los programas, por flexibles que sean —y no lo son tanto—, suelen elaborarse para cumplirse de manera más efectista que efectiva, son siempre cuantificables, parejos para todos y no admiten excepciones. Los problemas, en cambio, deben conocerse, no admiten soluciones generales ni preconcebidas, requieren tiempo, tratamientos específicos y se prestan poco al lucimiento administrativo.

De otro lado, y fundados en las experiencias sufridas, sólo queda desear que en lo sucesivo la intervención de los pedagogos de verdad en las cuestiones escolares sea un hecho ¿o será que el SEM cree que "la escuela" y lo que esto involucra es algo demasiado grande como para dejárselo a ellos?¹⁰

⁹ El programa de español de 6º. de primaria tiene 439 actividades a desarrollar durante el año lectivo. El siguiente ejemplo, escogido por breve, consta de sólo cuatro actividades:

Objetivo específico: Como resultado de las actividades correspondientes, el alumno será capaz de (p.56): Expresar el contenido y la música de un romance tradicional.

Actividades que se sugieren:

Que el alumno:

- Lea y comente el poema "Romance del conde Olinos".
- Exprese si le gustó y por qué el contenido del poema y lo ilustre.
- Observe la melodía del poema e investigue cómo se canta.
- Aprenda el poema y trate de cantarlo.

(Secretaría de Educación Pública, "Libro para el maestro. Sexto grado", México, DF, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1985, 345 pp.), 4ª. edic. de la 1ª. correspondiente a 1982.

Los programas de español del ciclo secundario tienen, en conjunto, 980 actividades a desarrollar a lo largo de tres años lectivos. A continuación se da un ejemplo que contiene sólo tres actividades del tercer grado (las capicúas son meras casualidades):

Objetivo específico: Elaborará guiones de apoyo, para valorar obras teatrales (p.61).

Actividades que se sugieren:

- Redacte, con su equipo, un guión para comentar una obra teatral. Tome en consideración: argumento, personajes, desarrollo o acción, actuación, dirección, escenografía: utilería, tramoya, vestuario, iluminación, música.
- Presente su trabajo a la consideración del grupo.
- Participe, con su grupo, en la elaboración de un solo guión.

(Secretaría de Educación Pública, "Programas para la educación media básica", México, DF, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1981, 877 pp.), edición en 2 tomos con paginación sucesiva.

¹⁰ Hace años, y no muchos, las autoridades universitarias ejercieron un férreo y prolongado tutelaje académico-administrativo en ciertas carreras como psicología, enfermería y trabajo social, pues quienes dirigían, pensaban, controlaban, coordinaban, etcétera, los destinos escolares y profesionales no eran sus egresados sino, exclusiva y respectivamente, médicos (psiquiatras o fisiólogos o psicoanalistas), médicos en general y abogados. Sin duda se suponía algún grado interesante de incapacidad intelectual o de imbecilidad moral (arcaísmo *ad hoc* para psicopatía) en los psicólogos, enfermeras y trabajadoras sociales como para "soltarles el timón". Hay, pues, la experiencia histórica que respalda al suponer que los dirigentes del SEM pudieran considerar a los pedagogos aún en proceso de desarrollo.

DESARROLLO MORAL EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN AGUASCALIENTES¹

BONIFACIO BARBA CASILLAS

PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
MIEMBRO DEL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES
jbbarba@correo.uaa.mx

Los procesos de cambio social y económico y su fuerte influencia en la vida de las personas y los grupos sociales han producido un aumento en el interés por la formación moral de las personas. Las expectativas sociales de que la educación formal contribuya eficazmente al desarrollo humano en general y a la adquisición de la moralidad en particular, incluyen a la educación superior, debido a lo cual hay preocupación por los componentes éticos de la experiencia en este tipo de educación. De diversos modos, en los discursos institucionales y curriculares se ha puesto énfasis en los aspectos 'formativos' o 'humanos' de la profesionalización, de forma tal que se ha recuperado la convicción filosófica de que la acción educativa es inherentemente de naturaleza moral (ver ANUIES, 2000:38, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, 1998, Delors, 1996).

De acuerdo con la estructura jurídica del país, todas las instituciones de educación superior (IES) están referidas a un conjunto de valores y objetivos que son postulados por la política educativa y que configuran un perfil de desarrollo moral. En tal sentido, el artículo 3º Constitucional y el artículo 7º de la Ley General de Educación contienen elementos de indudable trascendencia social y educativa que no pueden ser ignorados o minusvalorados para el diseño curricular y pedagógico de los procesos educacionales superiores. Además de los fundamentos anteriores, el enfoque filosófico y los objetivos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 permiten comprender la relevancia de los aspectos valorales y morales dentro de las funciones sociales y pedagógicas de los procesos educativos superiores (Secretaría de Educación Pública, 2001).

En formas diversas, las IES públicas y privadas expresan sus propósitos de formación humana en documentos que van desde leyes orgánicas y estatutos hasta ciertos proyectos o programas de formación integral, de educación humanista o una variedad de experiencias de integración curricular orientadas a la formación valoral y social. Tales formas del discurso institucional y educativo contienen perspectivas del conocimiento social y plantean una visión del desarrollo social y moral del educando.

De esta manera, en los procesos y la cultura de las IES confluyen los intereses de la pedagogía universitaria y los de la psicología del desarrollo, específicamente en el dominio moral, tema que está vinculado con el del conocimiento social (Díaz Aguado, 1986).

En Estados Unidos, el interés por la calidad de la educación superior condujo a poner atención, entre otros aspectos, al desarrollo moral (Pascarella y Terenzini, 1991). En México la cuestión apenas empieza a ser estudiada y se ha enfocado más bien al tema de los valores que al de la moralidad (Hirsch, 2001; Yurén, 2001). Los estudios pioneros sobre desarrollo del juicio moral en estudiantes universitarios son de Morfin (2002) y Noguez (2002).

Uno de los enfoques teóricos con mayor influencia en el estudio de la moralidad es el llamado cognitivo-evolutivo, construido por Kohlberg (1992) y continuado, tanto teórica como técnicamente, por Rest (1990). El presente estudio se sitúa en esta línea de investigación y en el marco de un trabajo más amplio sobre el desarrollo del juicio moral en estudiantes de educación formal (Barba, 1999).

¹ El presente artículo, con ligeras modificaciones, fue presentado al Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional Retos y Expectativas de las Universidades, Ixtapan de la Sal, Edo. de México, 6 a 9 de noviembre de 2002.

La visión del desarrollo del juicio moral construida por Kohlberg (1992) consiste en una estructura organizada en tres niveles –preconvencional, convencional y postconvencional–, cada uno de los cuales está compuesto por dos estadios. Los niveles y sus estadios representan estructuras de juicio y perspectivas sociomorales diferenciadas que tienen como condición necesaria, pero no suficiente, el desarrollo cognitivo. En la perspectiva de la adquisición de la moralidad planteada por Kohlberg, el juicio moral es comprendido como un componente de la acción moral (Rest, 1983; Bebeau, Rest y Narvaez, 1999).

El desarrollo del juicio moral está dado por el avance entre los estadios –del estadio uno al seis– y significa la capacidad del sujeto de hacer juicios morales con una perspectiva superior de acuerdo a la valoración de lo que es justo hacer en determinada circunstancia, es decir, de la decisión acerca de cuál es el mejor curso de acción moral.

De acuerdo con las consideraciones precedentes los objetivos de este trabajo son los siguientes:

1. Evaluar los niveles de desarrollo del juicio moral de estudiantes de primer ingreso y de los que estaban terminando su formación profesional en el ciclo escolar 2001-2002.
2. Comparar los niveles de desarrollo del juicio moral de los grupos de estudiantes de acuerdo con las variables: institución de adscripción, semestre, carrera y sexo de los estudiantes.
3. Comparar los niveles de desarrollo del juicio moral alcanzados por los estudiantes de licenciatura con los niveles de desarrollo del juicio moral de estudiantes de secundaria y de bachillerato evaluados en otro estudio.

MÉTODO

SUJETOS

El trabajo se realizó con una muestra de mil noventa y siete estudiantes de primer ingreso y de último semestre. En algunas instituciones los estudiantes de último semestre ya no asisten a clases por estar realizando prácticas profesionales y en tal situación se incluyeron a los estudiantes del siguiente semestre en antigüedad. La distribución de los sujetos por institución y por sexo se muestra en la tabla 1.

TABLA 1. ESTUDIANTES POR SEXO Y TOTAL POR IES

Instituciones de ES	Hombres	Mujeres	Total
Escuela Normal del Estado		62	62
Escuela Normal Rural JSM		67	67
Escuela Normal del IGV		28	28
I Tecnológico de Aguascalientes	97	91	188
I Tecnológico Agropecuario 20	42	30	72
U Autónoma de Aguascalientes	153	187	340
Universidad Bonaterra	79	101	180
Universidad Tecnológica de Aguascalientes ²	88	72	160
Total	459	638	1097

² Esta institución ofrece carreras de nivel 5 llamadas Técnico Superior Universitario; se cursan en dos años de estudios intensivos prácticamente equivalentes al setenta y cinco por ciento de un currículo convencional de licenciatura. La institución tiene un calendario organizado por trimestres.

En las tres escuelas normales sólo hay estudiantes mujeres y en el resto de las IES sí hay hombres y mujeres inscritos. Del total de estudiantes las mujeres representan el 58.15 por ciento y los hombres el 41.84 por ciento.

Las edades de los sujetos varían entre una mínima de diecisiete años –122 estudiantes– y una máxima de 45, un estudiante. El 86.6 por ciento de los estudiantes se ubica entre diecisiete y veintitrés años.

Los estudiantes fueron seleccionados entre ocho IES del estado de Aguascalientes, de carreras profesionales que son impartidas por lo menos en dos diferentes instituciones con el propósito de hacer comparaciones por institución. La distribución de estudiantes por carrera se presenta en la tabla 2.

TABLA 2. ESTUDIANTES POR CARRERA Y SEXO

Carrera	Hombres	Mujeres	Total
Administración	85	164	249
Asesoría Psicopedagógica	4	58	62
Derecho	53	60	113
Educación	8	196	204
Filosofía ³	18	20	38
Informática	174	106	280
Ingeniería	117	34	151
Totales	459	638	1097

INSTRUMENTO

Se aplicó a los estudiantes la Prueba de Definición de Criterios (Defining Issues Test, DIT) diseñada por Rest (1990) para evaluar el desarrollo del juicio moral con fundamento en la teoría de Kohlberg (1992). Se utilizó una versión del DIT compuesta por tres historias.

Cada historia plantea un dilema moral sobre el cual se presentan doce consideraciones o enunciados a los que el sujeto debe asignar uno de cinco grados de importancia posibles, en primer término, y en seguida selecciona los cuatro enunciados que considera más importantes jerarquizándolos del primero al cuarto.

Cada enunciado expresa la perspectiva de alguno de los estadios de juicio o perspectiva sociomoral. A partir de la jerarquización se asignan valores numéricos según el orden en que fue colocado cada enunciado, cuatro al más importante y uno al menos importante. Así, cada estadio tendrá un número determinado de puntos según los enunciados que el sujeto haya seleccionado como los cuatro más importantes en cada dilema.

Los puntajes que se obtienen en el DIT se expresan en porcentajes que indican el uso que los sujetos hacen de la perspectiva de cada uno de los estadios de juicio moral al enfrentar dilemas morales y valorar los posibles cursos de acción. Con los puntajes de los estadios del nivel postconvencional de moralidad (los estadios 5 y 6) se elabora el índice P o índice de ‘razonamiento moral de principios’, una medición que expresa “la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones de principios

³ Esta carrera sólo se ofrece en la Universidad Autónoma de Aguascalientes pero por su especial relación con el estudio y la formación ética se incluyó en la muestra del estudio.

morales para tomar una decisión con respecto a los dilemas morales" (Rest, 1990:17; ver también Rest y Narvaez, 1994). El conjunto de los puntajes que se elaboran para los estadios y el índice P permiten estructurar un perfil de desarrollo moral de los individuos y de cada uno de los grupos o categorías de las variables.

PROCEDIMIENTO

La aplicación del DIT se realizó en cada uno de los grupos por separado, en una sesión de trabajo de aproximadamente 50 minutos, explicándoles a los estudiantes previamente el objetivo de la prueba y sus características. La aplicación incluye la realización del procedimiento de valoración y jerarquización con un ejemplo de un problema de acción que no es de naturaleza moral. A continuación, el coordinador de la actividad condujo en forma colectiva la realización del trabajo de la primera historia y después cada estudiante completó las otras historias con su propio ritmo.

RESULTADOS

En este texto se analizan algunos resultados del estudio, específicamente los perfiles basados en las medias de los estadios 2 al 6 de juicio moral y las medias del índice P para el total de sujetos y para cada uno de los grupos de personas tomando en cuenta su adscripción académica original así como las categorías de las diversas variables antes mencionadas. Se realizó la prueba 't' con un alfa igual a 0.05 para valorar las diferencias de medias y se hizo un análisis de regresión.

En la tabla 3 se presentan las puntuaciones medias por estadio de juicio moral y en el índice P para la muestra, las categorías de la variable sexo y el semestre que cursan los estudiantes.

Puede observarse en la muestra y en los grupos por sexo y por semestre un perfil similar de desarrollo moral: se avanza del estadio 2 hacia el 4 y a partir de éste los promedios bajan en los subestadios 5A y 5B⁴ y en el estadio 6, si bien hay una tendencia a mayor crecimiento en este último en relación con el subestadio precedente. El estadio 4 es el que tiene preeminencia, lo que significa que la perspectiva moral de 'ley y orden' o de 'mantenimiento de las normas' es la más usada por los estudiantes; es la estructura de juicio moral que con mayor frecuencia usan al enfrentar dilemas morales y pensar acerca del mejor curso de acción. Los estudiantes de primero y último semestres son iguales en sus valores del estadio 4, lo que indica que los de último semestre no crecen moralmente en esta perspectiva durante los años de los estudios superiores.

Cabe notar que la perspectiva del estadio 2 –moral individualista de propósito instrumental e intercambio– no ha sido plenamente superada por los estudiantes.

El índice P, como medida del razonamiento moral más elevado, nos señala que en esta perspectiva moral ninguna de las agrupaciones de estudiantes ha alcanzado un desarrollo mayor que el de la perspectiva del estadio 4. Sin embargo, al comparar a los sujetos de este estudio con un grupo de estudiantes de

secundaria y bachillerato evaluados en otros trabajo (Barba, 2001), los primeros tienen ocho puntos porcentuales arriba en la moralidad de principios –la media de P de los estudiantes de secundaria es 18.13 y la de los bachilleres es 18.92– debido a que han disminuido su perspectiva de estadio 3, no así la del estadio 4, en la cual son iguales.

TABLA 3. MEDIAS POR ESTADIO Y DEL ÍNDICE P PARA LA MUESTRA, SEXO Y SEMESTRE

Estadios	Muestra	Mujeres	Hombres	Primero	Último
2	7.90	7.77	8.08	8.41	7.32
3	22.57	22.15	23.15	22.89	22.25
4	33.82	33.36	34.45	34.51	33.25
5 ^a	15.08	14.99	15.19	14.34	15.68
5B	5.07	5.46	4.52	4.62	5.56
6	6.07	6.72	5.17	5.79	6.34
Índice P	26.22	27.17	24.90	24.75	27.60

Lo anterior significa que los estudiantes de licenciatura, al superar la perspectiva del estadio 3 avanzaron hacia la moralidad de principios. Existe entonces una ganancia en el razonamiento moral de principios entre los años de secundaria-bachillerato y los de los estudios superiores. Similar conclusión se desprende del trabajo de Noguez (2002). Sin embargo, el desarrollo del pensamiento moral postconvencional del conjunto de los estudiantes es inferior al de otros de igual escolaridad en culturas diferentes, como en Estados Unidos (Rest, J. & Narvaez, D., 1994).

Hay dos cuestiones relevantes que destacar aún de la información contenida en la tabla 3. La primera es que haciendo la prueba *t de Student* la diferencia en las medias de P entre hombres y mujeres resulta una diferencia estadísticamente significativa al 95 por ciento de probabilidad, lo que indica que las mujeres han logrado un mayor avance en su razonamiento moral de principios en comparación con los estudiantes hombres, siendo más notorio el avance en el estadio 6. Esta diferencia por sexo se debe a las estudiantes de la UB, una institución privada: es la única IES donde la diferencia en el índice P por sexo es significativa; en las otras IES hombres y mujeres tienen igual moralidad de principios.

La segunda cuestión se refiere a la diferencia existente en la media de P de los estudiantes de primero en comparación con los de último semestre. La diferencia es significativa al realizar también la prueba *t*, esto es, da evidencia de un crecimiento en la moralidad de principios durante los años de la formación profesional, específicamente en los subestadios 5A y 5B, pues en el estadio 6 no hay diferencia significativa. Si bien no es un crecimiento grande en el nivel es importante constatar que sí hay un avance en el tipo de juicio moral más elevado en el periodo de la formación profesional.

Sin embargo, tal cambio no se realiza en los estudiantes de todas las IES. La diferencia entre primero y último semestres por instituciones sólo se produce en la ENR'JSM⁵ y en la UTA. Son los estudiantes de último semestre de estas dos IES los que producen el efecto de crecimiento entre semestres en la muestra. En seis de las instituciones no hay diferencia significativa en el índice P de los estudiantes avanzados respecto a los de primer ingreso.

⁴ La diferenciación de los subestadios 5A y 5B no fue hecha por Kohlberg, aunque está contenida en la definición del estadio. Rest elaboró la distinción para la estructura del DIT.

Al considerar la variable sexo relacionada con los semestres, las mujeres de ambos semestres tienen igual moralidad postconvencional en tanto que los hombres de último semestre sí tienen mayor razonamiento moral de principios en comparación con los de primero, pues al hacer la prueba *t* a las medias la diferencia resulta estadísticamente significativa.

En seguida se presentan en la tabla 4 los promedios en los estadios de juicio moral y en el índice P para cada una de las instituciones participantes en el estudio.

Al observar las puntuaciones medias de los estadios se identifica un perfil moral similar al mostrado arriba en otras variables, es decir, hay un avance desde el estadio 2 hacia el 4, el cual es también preeminente en los estudiantes de todas las IES. No obstante, puede notarse que en el grupo de la ENE la diferencia de medias entre los estadios 3 y 4 es más pequeña que en los otros grupos, sobre todo si se compara con las medias correspondientes al ITA20, grupo en el cual el avance en el estadio 4 respecto al 3 es el mayor de todos. En otro aspecto, se observa que en el ITA20 y la UTA el alumnado muestra el mayor grado de uso de la perspectiva del estadio 2, es decir, han superado menos tal perspectiva de juicio en comparación con los alumnos de las otras instituciones.

TABLA 4. MEDIAS POR ESTADIO Y EN EL ÍNDICE P POR INSTITUCIÓN

	E2	E3	E4	E5A	E5B	E6	P
ENIGV	6.54	21.19	32.26	13.69	6.18	9.28	29.16
ENE	6.77	26.77	29.83	14.40	5.59	6.45	26.45
ENR'JSM'	8.20	21.84	33.23	14.32	6.26	6.26	26.86
ITA	6.79	21.45	35.35	15.24	4.73	6.84	26.82
ITA20	9.12	20.64	36.57	14.16	3.79	5.27	23.24
UAA	8.28	23.45	32.57	15.70	5.60	5.63	26.95
UB	7.16	20.92	34.90	16.42	4.66	6.59	27.68
UTA	9.24	23.64	34.27	13.29	4.45	5.10	22.79

En cuanto a las diferencias encontradas en las medias de razonamiento moral de principios el grupo de la ENIGV tiene el mayor promedio y el grupo de la UTA el menor, seguido del ITA20. Del grupo de la UTA es importante considerar que su formación se realiza en un programa de dos años y que el currículo es técnico. Sin embargo, como se anotó arriba, es una de las IES en las que el alumnado creció moralmente del primero al último semestre. El avance en el pensamiento moral de principios de estos estudiantes indica que hay elementos de su experiencia formativa que promueven su crecimiento moral en un intervalo de tiempo menor que el de una licenciatura. Uno de tales elementos puede ser que su currículo tiene dos cursos de Formación socio-cultural que se ocupan de los valores personales y del conocimiento social. De la ENIGV debe considerarse el hecho de que se trata de una institución privada católica.

Otro grupo con menor desarrollo moral comparativo es el del ITA20. Como se precisó arriba, el grupo de estudiantes de esta IES tiene la media más alta en el estadio 4 y su avance en los estadios 5 y 6 es menor que el manifestado en otros de los grupos, aunque su diferencia entre el estadio 3 y el 4 es la mayor de todas.

Al realizar la prueba *t* de significación a las medias de P institucionales, resulta que son significativas las diferencias

existentes entre las dos instituciones con menor P respecto a otras IES. Así, en primer término, la media del ITA20 es diferente respecto a la de la ENIGV, UAA y UB. En segundo término, la media de los estudiantes de la UTA es diferente a la de ENIGV, ENR'JSM', ITA, UAA y UB.

En síntesis, los estudiantes de la UTA tienen menor desarrollo en la moralidad de principios que otros grupos de estudiantes y tienen desarrollo similar a los estudiantes de la ENE y del ITA20. Estos últimos, a su vez, han alcanzado menor desarrollo en la moralidad de principios que los estudiantes de tres instituciones.

Con respecto al nivel de desarrollo moral de principios que tienen los estudiantes de acuerdo con las carreras que estudian en la Tabla 5 se observa que los estudiantes de filosofía tienen la media más alta en la moralidad de principios, seguidos de los estudiantes de derecho, de ingeniería y de educación.

TABLA 5. MEDIA DE RAZONAMIENTO MORAL DE PRINCIPIOS POR CARRERA

Carreras	Estudiantes	Media de P
Administración	249	23.38
Derecho	113	28.17
Educación	266	27.78
Filosofía	38	34.29
Informática	280	24.52
Ingeniería	151	27.81

El menor desarrollo lo muestran, en orden descendente, los estudiantes de informática y de administración. La diferencia de la media de éstos últimos es significativa en relación con todas las carreras, excepto con informática. Asimismo, la diferencia de medias entre informática y las otras carreras, excepto administración, es significativa.

Los estudiantes con mayor desarrollo, los de Filosofía, tienen una diferencia estadísticamente significativa respecto a todas las carreras.

Haciendo un análisis de regresión se confirman los elementos antes señalados. Las carreras de administración e informática tienen una correlación negativa con la moralidad de principios; en cambio, las variables género y semestre tienen una correlación positiva. El modelo con mayor poder explicativo está formado por la asociación de las variables semestre, carrera de administración, carrera de informática y género, explicando el 3.7% del índice P ($r = 193$).

CONCLUSIONES

Los sujetos de este estudio comparten un perfil general de desarrollo moral en el que tiene preeminencia el estadio 4. Hay diferencias entre las instituciones en los grados de avance a lo largo de los estadios pero sólo en dos de ellas —la ENR'JSM' y la UTA— hay diferencia significativa en el desarrollo moral de los estudiantes de último semestre respecto al primero. El mayor índice P entre instituciones lo tiene el alumnado de la ENIGV.

Los estudiantes de licenciatura y de técnico superior tienen un mayor crecimiento en la moralidad de principios que una muestra de estudiantes de secundaria y de bachillerato. La mayor edad/escolaridad influye positivamente en el desarrollo moral.

Sin embargo, su pensamiento moral postconvencional es inferior al de estudiantes similares en otras culturas.

Los estudiantes de filosofía tienen el mayor desarrollo moral entre las carreras mientras que el menor desarrollo se muestra en los de informática y de administración.

Las mujeres de una de las instituciones privadas tienen mayor crecimiento moral postconvencional que los hombres; en todas las otras IES los hombres y mujeres tienen igual desarrollo moral.

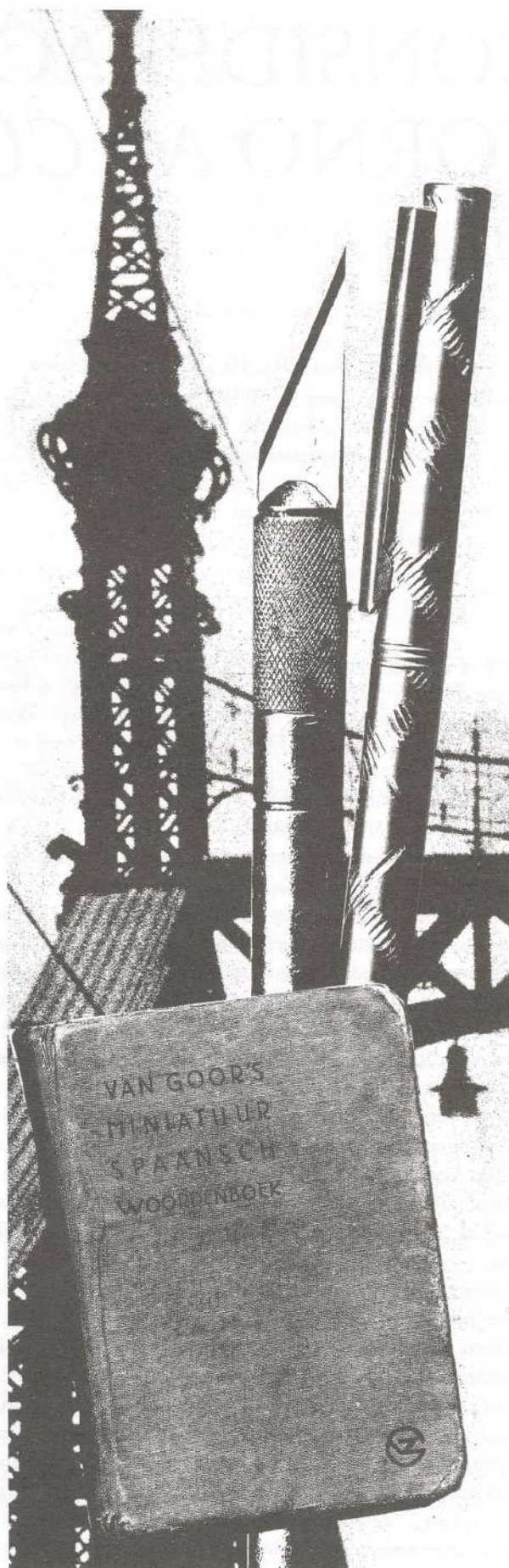
Los estudiantes de dos IES públicas –UTA e ITA20– han alcanzado menor desarrollo moral de principios que el resto, pero en la primera de ellas los estudiantes de último semestre crecieron significativamente con respecto a los de primero.

Las variables asociadas positivamente con la variación del índice P son semestre y género.

Debe tomarse en cuenta que el estudio describe los niveles de desarrollo moral durante los años de los estudios superiores pero no muestra con certeza que los cambios encontrados se deban al impacto de la formación escolar. Esta asociación requiere de un estudio con un diseño diferente. ■

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México, ANUIES.
- Barba, B. (1999). *Niveles de razonamiento moral en estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura del estado de Aguascalientes*. Manuscrito no publicado, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Barba, B. (2001). "Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 6, pp. 501-523.
- Bebeau, M. J., Rest, J. & Narvaez, D. (1999). "Beyond the promise: a perspective on research in moral education" en: *Educational Researcher*, 28 (4), pp. 18-26.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París, Francia: UNESCO
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana-Editiones UNESCO.
- Díaz-Aguado, R. M. (1986). "Conocimiento social" en: J. Mayor (dir.), *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid, España: Anaya, pp. 100-121.
- Hirsch, A. (coord.) (2001). *Investigaciones de valores: universitarios, profesionales, de estudiantes y profesores universitarios en México*. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, México: Universidad de Colima-Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 15 pp.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, España: Descleé de Brouwer.
- Morfin, C. (2002). *Desarrollo moral y educación superior. Una descripción de los estudiantes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente*. Tesis de maestría no publicada, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Noguez, S. (2002). *Madurez del juicio moral al ingreso y al egreso de licenciatura*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Iberoamericana, México, D. F., México.
- Pascarella, E. T. and P. T. Terenzini (1991). *How college affect students*, San Francisco, EE. UU., Jossey-Bass.
- Rest, J. (1983). Morality. In P. Mussen (Ed. de la serie) y J. H. Flavell & E. Markman (Eds. del volumen), *Handbook of child psychology: vol. 3. Cognitive development* (4a. ed., pp. 920-990). New York, EE. UU.: Wiley.
- Rest, J. (1990). *DIT manual*. Minneapolis, EE. UU.: University of Minnesota, Center for the Study of Ethical Development.
- Rest, J. & Narvaez, D. (Eds.) (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*, Hillsdale, NJ, EE. UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP.
- Yurén, M. T. y cols. (2001). *El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001)*. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, México: Universidad de Colima-Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 17 pp.



CONSIDERACIONES EN TORNO AL *CURRICULUM*

2ª parte y última

KARLA GARCÍA CASTILLO

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

ASPECTOS QUE INTEGRAN EL *CURRICULUM*

CONSTRUCCIÓN (FORMAL):

1. MISIÓN, FILOSOFÍA, FINES Y OBJETIVOS INSTITUCIONALES

¿PARA QUÉ ENSEÑAR, PARA QUÉ EDUCAR?

Esta es la pregunta más importante que gira en torno a la planeación y diseño del *curriculum*, ¿para qué enseñar?

La pregunta obliga a la propia institución a cuestionarse sobre la función que tiene ante la sociedad (recordemos que el *curriculum* es una construcción social): ¿cuál es la misión, la filosofía, fines y objetivos de una institución educativa?, esto implica preguntarse ¿qué entiende la institución por educación, por educando, por proceso educativo, por sociedad? ¿Qué valores están inmersos en esta concepción? ¿Cuál es el ideal de hombre que quiero formar? ¿Cuál es el papel del *curriculum*?, etc.

Como puede observarse, aunque se vean muy sencillas estas preguntas, son más difíciles de responder de lo que parecen, ya que implica hablar de valores no sólo los que considera la institución como dignos de tomarse en cuenta, sino los valores sociales.

Cabe resaltar dentro de este punto, el perfil del egresado, el ideal de hombre que se desea formar al concluir el programa académico, donde se contesta de manera general, ¿cuál es el ideal de hombre que quiero formar y para qué lo quiero formar?. En muchas ocasiones esta construcción del perfil de egresado es realizada vagamente, con el fin de cumplir los requisitos que se piden para obtener un papel que autorice el poder impartir estudios de nivel superior, por ejemplo, en el caso de las IES privadas, el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que otorga la Secretaría de Educación Pública.

2. CONTENIDOS ¿QUÉ ENSEÑAR?

Parto de la idea de que uno de los elementos que conforman el *curriculum* son los contenidos como una condición lógica de la enseñanza y del aprendizaje, como proyecto de una institución educativa¹. Para que se lleve a cabo un proceso educativo², debe haber forzosamente un conocimiento que se quiera compartir con otro.

En teoría los contenidos de enseñanza son seleccionados y organizados de acuerdo con lo que la institución se ha propuesto transmitir con base en sus propios fines educativos, sin olvidar, claro está, los fines del Estado³. Pero esto actualmente no es así, o mejor dicho en muchos casos no sucede de esta manera, ya que los contenidos se deciden por parte de agentes externos a la institución escolar, fuera de las aulas, de los centros y al margen de los profesores.

Por otro lado, también existe, en su organización, la fragmentación del contenido, que para fines administrativos funciona para llevar el control de los avances programáticos de los alumnos, pero en la práctica, éstos en muchas ocasiones no aprecian la relación entre un contenido y otro.

La falta de reflexión sobre la importancia en la selección y organización del contenido dentro del proceso de diseño curricular, trae como consecuencia una descontextualización del contenido con la realidad que lo hace aparecer como absurdo e inútil ante los ojos de los más afectados, los alumnos, a quienes se les exige aprender algo que no les significa nada.

¹ GIMENO SACRISTÁN. *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1992. p.20.

² Entendido éste como la interacción entre maestro-alumno mediados por contenidos y experiencias de aprendizaje en un espacio real, llámese aula, biblioteca, laboratorio, taller, etc.

³ Los fines educativos tienden a diversificarse o traducirse en proyectos educativos que implican interpretaciones diferentes de las finalidades educativas.

Cabe mencionar, que uno de los problemas que hoy más que nunca enfrenta el proceso de diseño curricular, es la vertiginosa transformación del conocimiento. No por nada esta época es llamada por algunos la "era de la información". La información y el conocimiento cambian día con día, inherente a esto la evolución de los valores sociales, el cambio de prioridades entre ciertos objetivos de la educación, la aparición de nuevas exigencias de la economía, en la cultura, etc. llevan a que se valoren más unos conocimientos que otros, se dé más valor a ciertas habilidades en los alumnos, se estimule el desarrollo de unos aspectos del individuo sobre otros, etc. de ahí la necesidad de revisar, actualizar y buscar la pertinencia del conocimiento que se selecciona para ser enseñando. Se requiere una revalorización del conocimiento.

En este punto entraríamos en una polémica al cuestionar cuál es actualmente el saber o el conocimiento valioso. Esta decisión de ponderar, seleccionar y organizar los contenidos o saberes valiosos entran en juego en el momento en que se decide el *curriculum*.

3. MARCO CONTEXTUAL EN EL QUE SE INSERTA EL CURRÍCULO ¿DÓNDE SE VA A DESARROLLAR?

El *curriculum* no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla, no es un objeto ahistórico e independiente.

Podemos definir al contexto como el entorno donde se sitúa un hecho, donde se lleva a cabo una acción, en este caso es el entorno donde se lleva a cabo la construcción de un *curriculum* determinado.

Es a partir de este contexto que se determinan los fines de la educación, los conocimientos y valores que habrán de enseñarse y aprenderse, así como las habilidades que habrán de desarrollar los educandos, en general, el *curriculum*.

Este contexto, de manera general, puede dividirse en:

- Político
- Económico
- Social
- Científico y Tecnológico
- Institucional

El **contexto político** es aquel que dicta, en este caso dentro del ámbito educativo; "el conjunto de medidas y disposiciones legales por medio de las cuales se establecen los lineamientos generales para la realización de los objetivos de la educación dentro de un ámbito determinado"⁴. En nuestro país, por ejemplo, la política educativa se verá reflejada en la propia Constitución, Ley general de Educación, Acuerdos, programas educativos sexenales, así como en los documentos que para este fin realizan organismos como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial, la Secretaría de Educación Pública, la ANUIES, entre otros.

El análisis del **contexto económico** es uno de los aspectos de mayor relevancia para el diseño curricular, por la dinámica mundial que se vive actualmente, donde todo se maneja fundamentalmente bajo criterios económicos, mercantiles, todo

se ve bajo el lente del mercado. Es por medio de este análisis que se cuenta con la información necesaria para decidir la pertinencia de nuevos currículos de acuerdo con su posibilidad de impacto en la sociedad, en especial en los procesos productivos. En muchas ocasiones el *curriculum* es decidido por criterios de costo-beneficio.

Por **ámbito social** se entiende a todas aquellas variables que están ligadas a la dinámica de los grupos sociales y que se involucran con el sector educativo y por ende repercuten en el *curriculum*.

Así tenemos variables como los valores individuales y sociales, el estrato socio-económico, la valoración o estatus de la carrera, el valor económico potencial del ejercicio profesional, el mercado laboral, oferta educativa e incluso la dinámica demográfica que se vive.

Cabe mencionar que debido a la dinámica que se sigue a nivel mundial, la sociedad actual vive un proceso de transición crucial: se modifican valores, costumbres, modos de pensar y sentir, modos de vida por intercambios a distancia, todo esto repercute en los procesos educativos, surgiendo la necesidad de adaptarlos a estos nuevos cambios transformando la educación para estos nuevos modos de vida.

Otro ámbito con mayores repercusiones en la decisión del *curriculum* es el de la **ciencia y la tecnología**, ya que gracias al desarrollo que ésta ha tenido en los últimos años, la educación ahora es más flexible y dinámica. El fácil acceso a la información y a su distribución por medios electrónicos, (Internet, acceso a base de datos, enseñanza a distancia, realidad virtual, etc.) multiplica el impacto formativo de las IES.

Por **contexto institucional** hago referencia a lo que Pérez Gómez llama Cultura Institucional "La escuela [...] desarrolla y reproduce su propia cultura específica. [Esto es,] el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar"⁵.

En una institución educativa, entran diversos actores, cada uno desempeñando un papel específico: directivos, personal docente, investigadores, alumnos, padres de familia y administrativos. Todos y cada uno de ellos contribuye de manera muy particular a la forma en que se desarrolla esta cultura institucional a través de las diversas relaciones e interacciones que entre ellos hay por medio del intercambio de ideas, concepciones del mundo, significados, intereses.

DOCENTES ¿QUIÉN VA A ENSEÑAR?

No podemos hablar de *curriculum* y de diseño curricular si no tocamos el tema de los docentes. Es el maestro quien enseña, guía y estimula el aprendizaje del alumno. Es el que interpreta y da significado al *curriculum* para llevar a cabo su práctica.

⁴ ANDER-EGG, Ezequiel. *Diccionario de Pedagogía*. Magisterio del Río de la Plata, Argentina. 1999. p.227.

⁵ PÉREZ Gómez, A.I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid, 2000. p.127.

Pérez Gómez hace referencia a la cultura de los docentes como "el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí"⁶.

Por lo anterior es importante considerar al docente en el momento en que se planea el *currículum*, es necesario tener claras y bien definidas las características que de éste se requieren, principalmente en cuanto a conocimientos y valores se refieren. El conocimiento es importante ya que el docente debe tener el nivel de conocimiento sobre la materia que impartirá así como la manera de transmitirlo. Cabe destacar que el actual docente vive en la era de la información, donde el conocimiento crece, se transforma día con día de acuerdo con nuevos descubrimientos, se recibe de todas partes del mundo gracias a los adelantos de la tecnología que también cambia para hacerse más compleja; el docente debe adaptarse a estos cambios, estar a la vanguardia, ya que el mantenerse al margen implicaría una acción inútil de su parte, puesto que el proceso educativo que se da en la escuela no sólo requiere de un conocimiento hecho, que se trasmite como un fin, debe ser el medio para generar nuevo conocimiento a través de la reflexión, del análisis, de la crítica, lo cual sólo puede lograrse con un maestro preparado, actualizado, que pueda guiar al alumno a indagar más allá de lo que sabe.

Respecto a los valores, éstos son convenientes en cuanto a que deben ser congruentes con la propia cultura institucional, con aquellos valores que la propia institución se ha propuesto resaltar. Quizá esto suene difícil de conseguir, ya que cada persona, cada docente tiene valores que se ha ido formando a través de su propia historia.

ALUMNOS ¿A QUIÉN SE VA A ENSEÑAR?

En nuestros días, es fácil ver que en algunas instituciones educativas, al alumno se le siga considerando como "depositario" de conocimiento proporcionado por el profesor, mismo que debe guardar, almacenar, memorizar, sin importar la relación con la realidad o la utilidad que pueda darle en su vida personal; así este sujeto es formado como un sujeto acrílico, que no analiza, no comprende, no transforma el conocimiento. Esto es resultado de la concepción aún tradicionalista que existe del proceso enseñanza-aprendizaje, donde la relación maestro-alumno es unidireccional, es decir, está el profesor que transmite y el alumno que recibe la información.

Esto implica que no se tome en cuenta el potencial del alumno como sujeto autónomo, proveniente de un medio social concreto que al interactuar con él le ha dejado un bagaje cultural muy particular, y que por ello tiene la capacidad para construir nuevos significados del mundo que le rodea, a la par que se construye a sí mismo. Esto es contradictorio con la idea de que a los estudiantes se les exija cada vez más para responder con mayor "agilidad a la movilidad y complejidad contemporánea", se les pide mayor iniciativa, capacidad de reflexión, análisis, solución a problemas complejos, etc., pero cuando se supone que deben aprenderlo no se les da la oportunidad de hacerlo. "Se potencia en los alumnos [...] un conflicto permanente entre la cultura exterior y la propia de la escuela, fomentando una disociación constante entre ambos mundos"⁷.

Ante esta situación es lógico que el alumno responda con ciertas conductas como el rechazo a la autoridad que solo marca reglas, normas de actuación, que le exige saberes que no le son útiles ni importantes, además de que los intereses del contexto social, institucional, político y económico están por encima de sus propios intereses y necesidades, o el sistema le exige más de lo que le está dando en su formación, ya sea intelectual o para el trabajo. Pérez Gómez⁸ nos habla de una cultura de los estudiantes "normalmente configurada como cultura de resistencia u oposición en sus múltiples y divergentes manifestaciones", ya que la forma en que los estudiantes conciben a la escuela y a la educación dista mucho de la concepción que tiene la propia institución y los docentes.

Si tomamos en cuenta que es para el alumno para quien elaboramos todo nuestro proyecto educativo, sin el cual la institución educativa, el docente, no tendrían razón de existir, es de fundamental importancia tomar como puntos de referencia su necesidades, sus expectativas, sus capacidades, concepciones, etc., cuando se configure el *currículum*.

En fin, como observamos, para el diseño del *currículum* invariablemente hay que tomar en cuenta los diversos contextos y elementos señalados, no es posible tomar uno u otro, ya que todos están interrelacionados, uno a otro se afectan por igual, el político afecta al ámbito económico y viceversa, éstos afectan el ámbito social, el científico y tecnológico y a la vez todos se vinculan con el ámbito de la educación, recayendo específicamente en las instituciones educativas, en los docentes y en los alumnos. En muchas ocasiones el *currículum* se descontextualiza y no se entiende su ¿para qué?, sus finalidades, o simplemente es incongruente con la institución, o con el contexto en el cual se inserta, respondiendo sólo a fuerzas externas que le hacen perder de vista sus propios fines, sus metas, misión y políticas institucionales.

Es importante ver al *currículum* como un fenómeno complejo, en donde se analice y se comprenda lo que sucede en cada uno de sus componentes (cultura social, académica, institucional, docente) y no sólo eso, sino la interacción que hay entre ellos, lo cual nos dará una perspectiva más amplia a partir de la cual se podrán tomar decisiones y diseñar planes y programas de estudios más acordes a nuestra realidad educativa e institucional.

PRAXIS (DIMENSIÓN REAL, VIVIDA)

Es en el momento de la *praxis* donde el *currículum* comienza a cobrar vida, cuando se empieza a llevar a cabo el proyecto realizado para formar a ese profesionista con características peculiares. El *currículum* se manifiesta por la forma en que los contenidos, valores se hacen llegar al alumno, y éste por medio de experiencias de aprendizaje, aprehende ese conocimiento, lo interioriza, le da significado.

A esta etapa puede llamarse *currículum* real, es el que puede observarse en un salón de clase, a partir de la relación que se ve entre el maestro y el alumno, sus conversaciones, interacciones, la forma en que el maestro da sus clases, sus métodos; incluso, el ambiente físico donde se lleva a cabo este proceso, las actitudes del maestro, las del alumno, etc.

⁶ *Ibidem*, p.162.

⁷ GIMENO Sacristán. *Op. Cit.* p.89.

⁸ PÉREZ Gómez. *Op. Cit.* p.164.

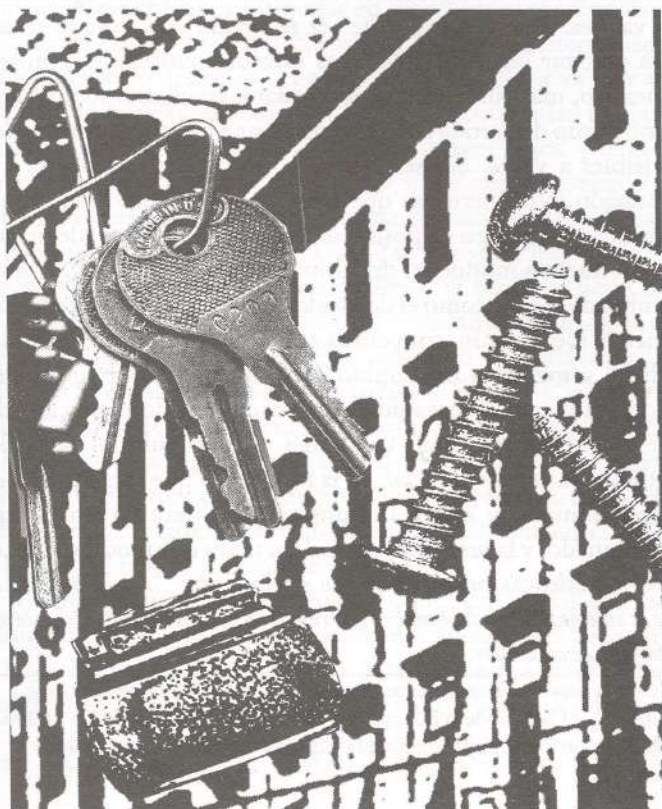
El *curriculum* entonces entra como un instrumento de comunicación entre la teoría y la práctica, entre la intención y la realidad, entre el deber ser y el ser, es una interacción de ambos elementos en la que entran en juego maestros y alumnos, quienes hacen visible sus modos y formas de pensar, de concebir el mundo, de concebir la educación y el mismo proceso enseñanza-aprendizaje.

EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM (CONFRONTACIÓN ENTRE EL DISEÑO Y LA PRAXIS)

Una vez que el *curriculum* se ha puesto en práctica, es necesario su evaluación, es decir la confrontación entre lo que se propuso como el ideal para llevar a cabo los fines institucionales en cada uno de sus programas académicos y su funcionamiento en la realidad educativa. Es aquí donde entra en juego la evaluación curricular, la confrontación entre el diseño y la praxis, lo formal y lo real, parte sumamente compleja, ya que implica un proceso donde lo objetivo y lo subjetivo pueden llegar a confundirse por la carga de valores, concepciones, significaciones e interpretaciones que giran en torno al deber ser del objeto estudiado, que puede diferir entre un evaluador y otro, entre una conciencia y otra.

Concretamente, la evaluación del *curriculum* es un proceso sistemático, parte de un proceso de planeación, que va desde la detección de la necesidad de evaluar, el diseño de la evaluación que conlleva la selección del modelo o modelos y el establecimiento de referentes, hasta la fase de aplicación, obtención y manejo de resultados.

Considero a la evaluación curricular como uno de los procesos más importantes en materia de evaluación educativa, por el impacto que el *curriculum* tiene en la sociedad, pero hablar de evaluación curricular nos inserta en un campo también complejo, del cual espero poder tratar en otro número de *Paedagogium*. ■



PEDAGOGÍA VISIBLE...¿ED INVISIBLE?¹

ANA KATHERINE RÍOS AGUILAR

ESTUDIANTE DEL 9º SEMESTRE
DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO.
CAMPUS LOMAS VERDES
anakatherine@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

El camino que recorre la educación pasa por la identificación de sus múltiples objetivos organizados en un sistema con tres componentes fundamentales: los conocimientos, las aptitudes y los valores. Este camino debe ser recorrido con mirada abierta para percibir las manifestaciones externas, visibles, del proceso educativo, mas cuidando de no quedarse en ellas, sino utilizarlas como punto de partida con el fin de llegar a los estratos profundos, invisibles a veces, del ser humano. Incorporar la alegría a la educación es un hermoso quehacer en estos tiempos en los que la misma abundancia de posibilidades entraña multitud de riesgos.

En nuestro mundo, el del último cuarto de siglo XX, tanto el hombre de la calle como el dedicado al pensamiento y la reflexión, tienen la idea común, convertida en tópico, de que la humanidad se halla sometida a un cambio, desconcertante por su rapidez. Todo cambio en la humanidad viene acompañado-condicionado, por un cambio cultural. Cualquier cambio cultural tiene dos vertientes: *la vertiente social*, en la medida en que caracteriza a un grupo humano y aun a la humanidad entera en un tiempo determinado, y *la vertiente personal*, en tanto que modificación de las características propias de cada ser humano. “*En la medida en que la voluntad libre del hombre interviene en el cambio personal, estamos hablando de educación.*”²

¹ Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Villahermosa, Tabasco, Mayo de 2002.

² Lebaké, Julio Cesar. *Es posible Educar*. Editorial Santillana S.A., Buenos Aires, 1995.

A D U C A C I Ó N

El tema del cambio educativo no es nuevo en la Pedagogía. En todo lo que se mueve o cambia hay algo que permanece y algo que pasa. Si esto es así, hemos de preguntarnos qué es lo que permanece y qué es lo que cambia en la educación.

Teniendo presente que el proceso educativo se realiza en cada hombre, y sobre el doble supuesto de que la humanidad no existe fuera de los hombres y que al conocimiento de lo general (humanidad) se puede llegar a través del conocimiento de lo particular (el hombre), parece que el conocimiento del camino hacia esas nuevas condiciones humanas debe tomar como primera referencia al hombre singular.

“Cualquier profesor que tenga una idea clara de su quehacer reconoce la necesidad de estimular en sus alumnos el aprendizaje en el sentido más obvio, es decir, la adquisición de determinados conocimientos o destrezas”.³ La tarea de un profesor va más allá de los aprendizajes concretos, y si reconoce la necesidad de éstos, se hace cargo también de que tras estos aprendizajes, y bajo su orientación, el estudiante debe llegar a ser capaz de ejercer la actividad intelectual propia del hombre y, mediante ella, llegar a un conocimiento profundo de la realidad y resolver los problemas que la vida le plantea. En otras palabras, el profesor tiene que enseñar cosas, impartir conocimientos concretos, pero ha de llegar más allá, hasta “enseñar a pensar” o, hablando más propiamente, estimular y orientar a sus alumnos para que lleguen a “aprender a pensar”. Pero aprender a pensar es tanto como adquirir capacidad de reflexión y relación, de suerte que tal aprendizaje sólo es posible cuando los diversos conocimientos particulares y los múltiples quehaceres de la educación se ordenen en un sistema que refleje la unidad del pensar y del obrar.

Teniendo presente la complejidad de la vida y, por consiguiente, de la educación, fácilmente se comprenderá que la unidad del proceso educativo plantea serios problemas. Brevemente se pudiera decir que hay tres grandes cuestiones por

resolver. En primer lugar, la integración de las enseñanzas, de tal suerte que el aprendizaje de una materia o ciencia no obstaculice, sino refuerce, el aprendizaje de otra, y todas en conjunto vengán a constituir el contenido de un proceso intelectual en el que no haya lagunas, ni solapamientos. En segundo lugar, la vinculación con las aptitudes cognitivas culturales y fácticas que constituyen la capacidad de comunicación y realización. En tercer lugar, las enseñanzas concentradas en el llamado plan de estudios, en la aceptación más estricta, y que cubren el campo de los aprendizajes específicos, han de estar a su vez integradas con las actividades orientadoras y formativas que deben cubrir el campo de las decisiones, las actitudes, hábitos y, en definitiva, de la vida toda. Dado que la unidad de la vida humana se hace realidad cuando todos los actos concurren a un mismo fin, los objetivos particulares de cada acto educativo habrán de concurrir también a un mismo fin si el proceso de la educación ha de tener unidad. *Esto vale tanto como decir que la integración de todos los elementos educativos exige la integración de todos los objetivos de la educación.* En esta integración, el pensamiento se proyecta en la vida, de tal suerte que el “aprender a pensar viene a ser la cimentación del aprender a vivir”.

Consecuencia práctica de las anteriores reflexiones es que, “cuando se quieran diseñar los objetivos que los distintos quehaceres de la educación han de ir alcanzando, deben presentarse no simplemente como una serie de logros aislados, sino como un conjunto orgánico en el cual se puede ver, de una parte, qué relación tienen cada uno de los objetivos que se propone con el fin de la educación y, de otra, qué relaciones establecen los diferentes objetivos entre sí”.⁴ La variedad de objetivos es una manifestación de la complejidad y variedad del proceso educativo. El hecho de que constituyan un sistema indica la posibilidad y los caminos para que, tanto el proceso educativo como la vida que en él se realiza y la vida para la que él prepara, tengan unidad. Es aquí donde se debe hacer visible la educación, el problema fundamental de la actualidad es que se hace visible la actividad pedagógica que se realiza en las escuelas, instituciones educativas, incluso empresas en donde se imparte enseñanza con metodología, material didáctico, recursos didácticos, dinámicas grupales, etc., paradójicamente no se hace presente la educación, el aprendizaje. Se nos hace conocido que el maestro diga: “no sé por qué salen mal mis alumnos, si yo ocupo mucho material para la clase”, claro, el problema está en que no se utiliza el material adecuado o la técnica que el grupo necesita.

“Tanto el razonamiento especulativo cuanto las investigaciones experimentales mencionadas permiten concluir que todas las manifestaciones de la educación se hallan ligadas entre sí de tal suerte que se puede ofrecer un modelo en el que estén representados la variedad de actos educativos y la unidad del proceso de la educación.”⁵ Esta doble visión del proceso educativo como realidad única en la que se integran una multiplicidad de elementos, permite prever el riesgo de su disgregación en una suma de actos inconexos en los que se perdería

³ Olivares del Castillo, José María. *Net Didáctica*. España, 1999.

⁴ *Op.Cit*

⁵ García Hoz V. *Principios de Pedagogía sistemática*. Editorial Rialp. 1981.

que, más allá de cualquier taxonomía que mire a un campo de la educación, se ha de ir hacia un sistema de objetivos en el cual queden incluidas todas las manifestaciones de la vida humana y de su proceso perfectivo. A esta idea responde el modelo tridimensional, en la que se halla representado el Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación. En este modelo se unifican las taxonomías corrientes que separadamente cubren alguno de los aspectos o campos de la educación, entre los que se han hecho bien conocidos el campo *cognitivo, el afectivo y el psicomotor*. En el Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación se relacionan y orientan todas las actividades educativas integrándolas en un mismo proceso. La principal característica del anterior modelo se halla en que en él están situados todos los objetivos de la educación y agrupados en un sistema en el que se integran las taxonomías existentes. Cada una de las dimensiones del modelo se refiere a uno de los componentes necesarios de cualquier objetivo de la educación: conocimientos o destrezas, aptitudes y valores. Se podrá no estar de acuerdo en la serie de conocimientos, aptitudes o valores mencionados en el modelo. Lo esencial es que se mantengan sus tres dimensiones, de suerte que se vea con claridad que cualquier conocimiento se halla relacionado con las aptitudes y los valores, cualquier aptitud incide en los conocimientos y en los valores y cualquier valor humano implica aptitudes y conocimiento. Sobre la base de la relación que liga a los distintos componentes del quehacer educativo, se puede afirmar que cualquier actividad pedagógica, para que alcance su integridad, debe proporcionar algún conocimiento-especulativo o práctico, desarrollar alguna aptitud y promocionar algún valor. Esto vale tanto como decir que todo profesor, sin salir de su misión propia de enseñar -no importa la materia a que se dedique- puede contribuir realmente a la total formación humana de sus estudiantes. El desarrollo de aptitudes no es ya tan manifiesto como el de la adquisición de conocimientos; sin embargo, entre los educadores profesionales existe la clara conciencia de que la tarea del profesor no consiste simplemente en transmitir conocimientos, según corrientemente se dice, sino también en el desarrollo de las aptitudes, especialmente las de orden mental o intelectual. El tercero de los componentes, el mundo de los valores, es una especie de componente escondido que subyace oculto a la espera de que profesores y alumnos le dediquen alguna atención, casi siempre promovida por situaciones difíciles que de cuando en cuando aparecen en las relaciones de convivencia y disciplina. No parece muy equivocado pensar que en el mundo de los valores actúa una especie de educación invisible de la que en muchas ocasiones no son conscientes ni profesores, ni alumnos, pero no por ello deja de ser menos real.

En los trabajos pedagógicos, sin ser objeto de una particular atención, el tema de la alegría surge a pesar de todo, es una realidad viva que no puede ser olvidada. *Alegría y felicidad*, son consideradas como finalidades educativas, teniendo en cuenta su carácter de aspiraciones universales. El ser humano tiene capacidad de conocimiento intelectual que le permite conocer la razón, el por qué, de una satisfacción. La alegría brota en cualquier actividad o relación satisfactoria y se acaba igualmente cuando los factores

que la han producido dejan de actuar. Pero la aspiración a la alegría se mantiene; todos querríamos alcanzar una alegría permanente, inacabable, completa. Tal deseo es propiamente aspiración a la felicidad; porque la felicidad es alegría completa y segura.

¿Qué la educación es un camino hacia el bien, es una idea universal, susceptible de muchas formulaciones?, por supuesto. Si la alegría es la conciencia del bien, parece clara la consecuencia de que ha de ser vista como fin de la educación. La conclusión es correcta; pero, de hecho, en la literatura pedagógica se presenta con más frecuencia la felicidad que la alegría como fin de la educación (cf. Altarejos, 1983, c.1). La aspiración a la alegría, actúa en todas las operaciones humanas. La alegría entra más modesta, pero más claramente, en la perspectiva de la educación. El pesimismo que pudiera nacer de considerar inasequible la felicidad, se salva tomando la alegría como fin de la educación. Esta consecuencia no debe interpretarse como una separación total de la alegría y la felicidad, sino como una distinción de dos hechos diferentes pero estrechamente vinculados.

Haciéndonos cargo de que la felicidad en sentido absoluto está más allá de las posibilidades naturales del hombre, pero que éste tiene a su alcance la alegría como un logro parcial y un paso hacia la felicidad, parece razonable que, al relacionarlas con la educación, quede como trasfondo la aspiración a la felicidad, pero se tenga como punto de referencia inmediato la alegría. En un concepto de la vida abierto a la realidad sobrenatural, a las anteriores palabras se les puede atribuir el sentido de que la alegría es el fin de la educación alcanzable en el tiempo y a su vez, medio y camino para llegar a la felicidad que se halla más allá de la existencia temporal.

Desde una perspectiva personalizada, la finalidad educativa se concreta en el hombre que se quiere formar. Esto vale tanto como aludir a una antropología coherente con el fin de la educación al que debe dar sentido, siendo a su vez base de partida para el quehacer educativo.

Una de las notas definitorias de la educación es:

Ser perfección adquirida por el hombre mediante el ejercicio de sus potencias (Blanco y Sánchez, 1933). Ésta es la gran razón de que se pueda hablar de la actividad como el medio universal de educación.

Todas las formas de actividad -juego, estudio, trabajo, luchas- tienen su peculiar valor educativo, pero hay que saber muy bien para qué sirve cada actividad y no ocuparla erróneamente. Dentro de ellas, el trabajo, en su estricta significación, ocupa un lugar relevante y, en cierto modo, viene a sintetizarlas.

El juego se especifica por ser una actividad que tiene sentido en sí misma. Se realiza porque sí; no se le pide resultado material alguno, siempre resulta que tiene un sentido recreador, es decir, una proyección refleja en la personalidad humana en virtud de la cual ésta se va desarrollando y enriqueciendo. Tiene sentido primordial inmanente.

El trabajo es aquella actividad que se realiza en función de un producto exterior. No tiene sentido en sí mismo, sino en el resultado. Se trabaja para contribuir tal objeto, para conseguir tal o cual cosa, para alcanzar tal o cual objetivo. El trabajo humano es también creador, pero creador de cosas externas, realidades

que se pueden objetivar y que son las que dan sentido a la actividad laboral (García Hoz, 1982,45-61).

El estudio es también una actividad que se realiza en función de un resultado: la adquisición de un conocimiento o de una destreza. Se diferencia del trabajo en que el resultado del estudio queda en el interior del hombre; es una modificación de la aptitud humana.

En la medida en que la educación se apoya en la comunicación humana, apunta a desarrollar la capacidad de comunicarse que el hombre tiene, el trabajo hace posible la forma más completa de la comunicación, la comunicación activa; dicho con otras palabras, la colaboración en su sentido más preciso. En la colaboración se dan tanto la comunicación directa, verbal o gestual, cuanto la comunicación a través del uso de medios materiales comunes, es el principal vínculo que existe entre el alumno y el profesor, entre el educador y el educando.

Aprender a trabajar es uno de los elementos esenciales para aprender a vivir. No se puede olvidar, por otra parte, que el trabajo es un elemento vivificador de la actividad teórica, tal como se ha dicho en renglones anteriores. La vinculación de trabajo y estudio es condición necesaria para que el hombre de hoy pueda desempeñar un papel de cierto protagonismo en la sociedad técnica dentro de la cual vivimos.

No parece ocioso, en un mundo plural, donde a veces las ideologías se enfrentan no sólo en el plano teórico sino que llegan a confrontaciones sociales, precisamente en nombre del trabajo o de los trabajadores, preguntarnos si en el problema de las relaciones entre el trabajo y la educación no se esconde una determinada ideología.

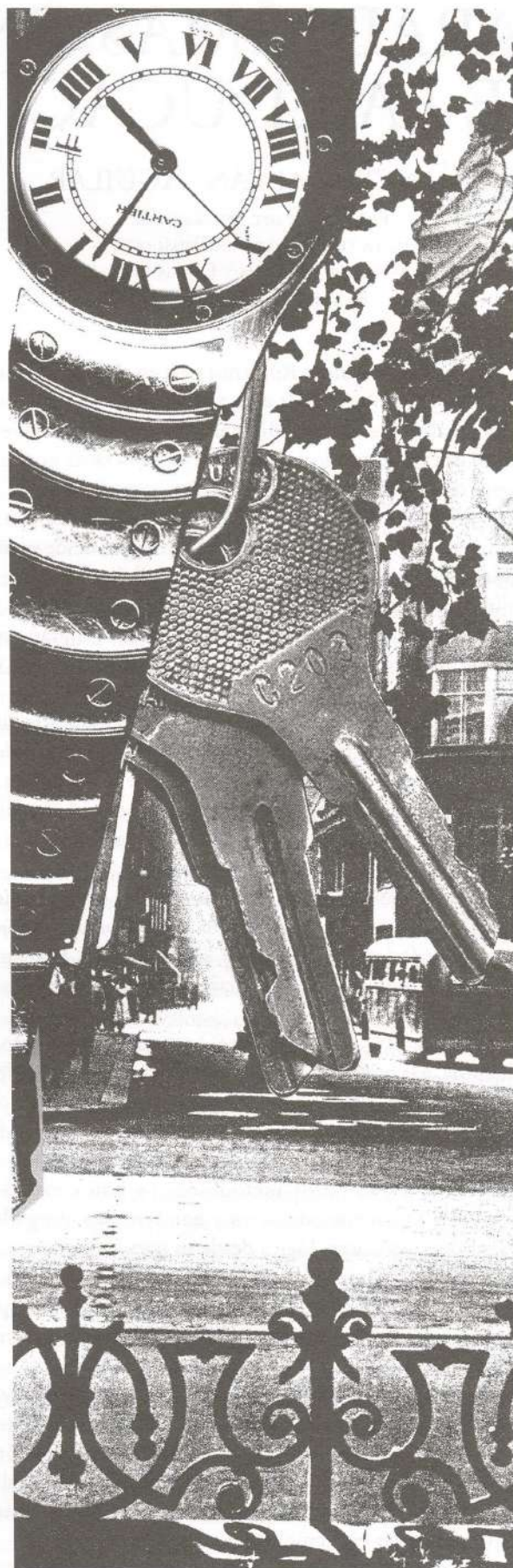
CONCLUSIÓN

Es necesario y primordial que el educador tome conciencia de la importancia que tiene conocer a su educando, sus inquietudes, personalidad, habilidades, destrezas, alcances y limitaciones, de donde se seleccionarán estrategias de enseñanza que se utilizarán en cada momento de enseñar.

La producción exterior enlaza al trabajo con la Pedagogía Visible, su relación con la alegría le sitúa en la educación profunda. La Pedagogía Invisible es la aprehensión del conocimiento, la que tristemente, al impartir la enseñanza, no se alcanza a ver, pero de la que depende el futuro y la trascendencia del ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deval, Juan. *El Desarrollo Humano*. Siglo XXI, México, 1994.
- García Hoz V. *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Dossat, Madrid, 1982.
- _____. *Principios de Pedagogía sistemática*. Rialp, 1981.
- Lebaké, Julio Cesar. *Es posible Educar*. Editorial Santillana S.A., Buenos Aires, 1995.
- Massuh, Víctor. *Las agonías de la razón*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1994.
- Olivares, José María del Castillo. *Net Didáctica*. España, 1999.
- Pieper, Josef, *Las virtudes fundamentales*. Editorial Rialp, Bogotá, 1988.



PARADIGMAS EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN¹

NANCY GALVÁN AGUILAR

ESTUDIANTE DEL 3ER SEMESTRE
DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM
n_a_n@hotmail.com



Gerardo Hernández Rojas nos guía en el atractivo mundo de la psicología de la educación a través del estudio y el análisis de los paradigmas más influyentes que han configurado y enriquecido este campo. Su obra es de gran ayuda si lo que queremos es, por primera vez, conocer lo que es la psicología de la educación, ya que el autor nos muestra con gran claridad el panorama de esta rama de la psicología, desde su origen hasta los paradigmas que le dan cuerpo y posibilitan su desarrollo disciplinar. Sin embargo, cumple muy bien la función de un libro básico entre aquellos que saben del tema, pues se logran reunir, compilar, los aspectos más relevantes de cada una de estas alternativas.

En cada paradigma, el lector puede encontrar de forma breve y sencilla los antecedentes históricos y epistemológicos, además de las aplicaciones y resultados en el campo de la educación. Los cinco paradigmas contenidos en esta obra son: el paradigma conductista, el humanista, el cognitivo, el psicogenético y el sociocultural.

La obra es dividida en dos partes, con tres y cuatro capítulos respectivamente. La primera parte nos da el *Contexto histórico y epistemológico de la psicología de la educación*. En la segunda, encontraremos propiamente la *Descripción de los paradigmas con implicaciones educativas*.

Hernández Rojas nos plantea en su obra, de forma introductoria, a la psicología de la educación como "una disciplina pluriparadigmática"², pues en ella se reúnen diversos modos de percibir la realidad; durante el siglo pasado, distintas comunidades científicas con sus respectivos supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos han centrado su atención en el fenómeno educativo y han buscado otorgarle un cierto sentido y una cierta lógica desde su particular perspectiva. El autor resalta la importancia de conocer más a fondo las características peculiares de cada uno de los paradigmas pues, sólo de esta forma podremos ayudar a su avance o desarrollo propio y disciplinar.

La primera parte del libro inicia con el capítulo denominado *Psicología de la educación: un bosquejo histórico-descriptivo*, en donde el autor escribe de forma completa sobre los aspectos históricos sobresalientes del origen y evolución de esta disciplina, permitiéndonos reflexionar sobre sus aspectos fundamentales como son su cuerpo epistemológico y conceptual.

El segundo capítulo, *Psicología de la educación: encuadre epistemológico-conceptual*, analiza la relación entre psicología de la educación y ciencias de la educación, así como entre psicología y educación, señalando las características propias de la disciplina psicológica que tienden a su delimitación conceptual.

En el tercer capítulo, *Los paradigmas en psicología de la educación*, nos da la definición del término *paradigma* desde la perspectiva en los trabajos de Karl Popper, Imre Lakatos y Thomas Kuhn, siendo este último el creador del término. Nos explica las partes de las que consta un paradigma y la incursión de estos mismos en la psicología educativa.

La segunda parte del libro se forma con la descripción de cada uno de los cinco paradigmas. A partir de aquí toca continua y acertadamente los siguientes puntos en cada capítulo (paradigma): una breve introducción del paradigma, sus antecedentes, cuál es la problemática que plantea o qué le interesa, sus respectivos fundamentos epistemológicos, los supuestos teóricos que le forman, sus prescripciones metodológicas y sus aplicaciones al contexto educativo, dentro de las cuales encontramos: su concepción de la enseñanza, las metas y objetivos que suponen tiene la educación, la concepción que tiene el paradigma del alumno, del maestro y del aprendizaje, las estrategias y técnicas de enseñanza que proponen, y por último, su concepción de la evaluación. Al final, señala algunas áreas de aplicación en el campo de la psicología educativa que ha tenido el paradigma a lo largo de su historia.

El cuarto capítulo es el del paradigma conductista, el quinto se refiere al humanista, el sexto analiza al paradigma cognitivo, el séptimo describe al psicogenético o piagetiano, el octavo y último capítulo nos presenta el paradigma sociocultural o vigotskiano. Concluye la presentación descriptiva de estos paradigmas con unas notas reflexivas en su *Epílogo: Algunas notas que habían quedado en el tintero*.

Paradigmas en psicología de la educación es una obra muy completa, necesaria y básica para todos aquellos interesados en el fenómeno de la educación. Nos ayuda a comprender la perspectiva psicológica ante el fenómeno educativo, entendiendo que son distintos los modos de aproximarse y enfrentarse a una misma realidad; esto permite la formación de una visión amplia y profunda, con las herramientas suficientes para interactuar en el mundo educativo desde la psicología.

¹ HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós Educador, 1998. 267 p.

² *Ibidem*. p.11

TOLERANCIA A LAS DIFERENCIAS

ARACELI COLIN

DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNAM
aracolinca@yahoo.com.mx

Quizás uno de los valores humanos más difíciles de adquirir -y más comprometidos con factores políticos, culturales y religiosos- es la *tolerancia a las diferencias*.

La tolerancia a las diferencias es un valor íntimamente asociado con el reconocimiento de la diversidad humana; diversidad en las costumbres, las lenguas, las razas, las ideas, los credos, las formas organizativas, las tradiciones etc.

La intolerancia va acompañada de un prejuicio, de un desconocimiento, un temor difuso y un vago sentimiento de amenaza. La persona intolerante tiende a darse una explicación que generalmente no explica nada, funciona como etiqueta y configura un estereotipo que, al generalizar, falsea la realidad.

Laplantine, investigador francés, plantea que a fines del siglo XX, y en los albores del siglo XXI, asistimos al encuentro conflictivo de dos movimientos: por un lado los valores de la universalidad, de racionalidad, de modernidad, que trascienden los particularismos culturales, las identidades y las tradiciones y, por otro, los movimientos diferencialistas que reactualizan el tema de la identidad.¹

Laplantine considera que la crisis de la modernidad que estamos viviendo, es una crisis de los valores universales y universalizantes que contribuyan a hacer lazo social. Ahora los agrupamientos se dan por particularismos. Lo que antes se consideraba un valor para todos los seres humanos ahora se relativiza. Y junto con esa relativización se han acentuado las intolerancias.

Tolerancia significa coexistencia pacífica respecto al derecho del otro de expresar su propia manera de mirar el mundo, siempre y cuando no afecte los derechos de nadie.

Pero será muy importante entender que tolerancia no significa desinterés por lo que el otro piensa y siente ni silencio glacial.

No significa soportar lo que no me gusta del otro ignorándolo. La tolerancia no se manifiesta sólo en la aceptación de la expresión del otro, sino se manifiesta también en interesarse por conocer la *otredad*,² en indagar sus motivos, sus preocupaciones, sus intereses, en conocer su opinión. Al conocer al otro me conozco a mí mismo. Cuanto más diferente es el otro, me conoceré mejor. Tal es la actitud, que el nuevo mundo que estamos construyendo hoy, necesitará.

Las diferencias son propias de todo proceso de constitución humana. Cada persona es una combinatoria única en el mundo. No obstante que como seres humanos compartimos muchas cosas, al interior de cada grupo humano se hacen presentes las diferencias.

La unidad social más pequeña es la familia. Y al interior de la misma cada uno de los hermanos comparten los mismos padres, un país, una cultura, valores, creencias, ideales, códigos, etcétera, y sin embargo cada miembro es completamente diferente a otro.

Conforme nos alejamos del grupo familiar vamos percibiendo más diferencias, marcadas por las microculturas de los diferentes subsistemas de la sociedad. Si trazáramos un triángulo pondríamos en el vértice categorías universales que toda la humanidad comparte y hacia la base se van ampliando las diferencias según el momento histórico que nos tocó vivir, el país, la región, las culturas de origen, los mestizajes, las lenguas, la religión, la clase social, la pertenencia a ciertos grupos, los barrios, la educación formal, las familias, y la condición de ser hombre o ser mujer que son coordenadas que nos determinan, a ellas se suma el azar que ha marcado nuestra vida y nuestros propios actos producto de la libertad de ir tejiendo, dentro de esas coordenadas, nuestro camino.

La constitución de lo más íntimo de nuestro ser que es el *yo*, paradójicamente viene de fuera de nosotros mismos. El cimiento del *yo* se forma por lo que nuestros padres nos dicen que somos

¹ Francois Laplantine, "Identidad, modernidad y religión" en, *III Coloquio Paul Kirchhoff*, Coordinadora: Leticia Irene Méndez y Mercado, México, UNAM, 1996, pp.81-97.

² *Otredad* es una palabra para designar, en las ciencias sociales, lo relativo al otro, al semejante.

O B L E C T A T I O : REFLEXIONES

para ellos. Se forma muy tempranamente, en la fase del Espejo, cuando el niño tiene entre 6 meses y año y medio, situación que estudió Wallon³ desde la perspectiva congnotiva y Lacan⁴ desde la perspectiva de la formación del sujeto.

Cada vez que nos encontramos con otro, nos miramos como en un espejo. A diferencia del espejo de cristal que refracta toda nuestra imagen, el espejo humano refracta un aspecto de nosotros. En esa imagen que nuestros padres nos muestran, de lo que piensan que somos o seremos nosotros, va tamizada la cultura en la que estamos inmersos.⁵

Elegiré dos palabras: *el prójimo* y *el extraño*, que ha utilizado Roger Bastide para dar nombre a un libro en el que reflexiona sobre este aspecto y cómo se manifiesta particularmente en el racismo.⁶

Si trazáramos un eje, en un polo se situaría lo más familiar y en el otro lo más extraño. Cuantas más afinidades tengamos con alguien, mayor cercanía y mayor regocijo narcisista. Cuanto más diferencias tiene el otro con nuestra manera de ser y de pensar, menor cercanía buscamos con él. Lo cierto es que las culturas más distintas, las personas más diferentes que se ubican en el polo de la extrañeza nos muestran también aspectos inexplorados de nosotros mismos. Quizás por ello a veces los rehuimos, los rechazamos o nos mostramos intolerantes.

Cuando viajamos a otros países nos encontramos con esas diferencias destacadas de manera muy particular: diferencias en la lengua, en las costumbres, en el color de la piel, en la manera de estar, en la manera de pedir, de sentir, etc. Una de las principales manifestaciones de las diferencias, sea que viajemos o no, son los equívocos en los dichos, en las expresiones idiomáticas, en la significación de una seña, gesto o palabra que nos incomoda en ese momento y se transforma luego en anécdota cómica.

Las diferencias a las que somos más intolerantes son las que se relacionan con la raza, las diferencias políticas y religiosas, las costumbres y las maneras de pensar.

Frente al fenómeno de la intolerancia todos tenemos una gran responsabilidad, los ciudadanos de un modo y los políticos y dirigentes de otro, porque un comentario de un líder o político puede desatar verdaderas catástrofes, como ha quedado mostrado en numerosos episodios históricos.

En nuestro propio país tenemos enormes diferencias, ellas son las que aportan una mayor riqueza a la nación. Uno de los orígenes de las diferencias es el enorme número de etnias y culturas que se mezclaron con la cultura occidental. Cada etnia, una lengua, a veces, varias formas dialectales, gastronomías distintas, concepciones del mundo con versiones diferentes, atuendos distintos, variedad de costumbres, etc.

Grosso modo podríamos agrupar al país en 3 zonas: norte, centro y sur, atendiendo a sus características. En cada una de esas zonas hay, a su vez, una gama enorme de matices de diferencias micro-regionales.

Es muy probable que la mayoría de los mexicanos hayamos vivido al menos dos actitudes opuestas frente a nuestras diferencias, por un lado una conciencia de que la diferencia nos enriquece y por otro, una intolerancia frente al que no es de nuestra región, al que no tiene la modulación de voz de mi estado, o al que piensa distinto de nosotros.

Otra de las diferencias, y que no es privativa de México, es la que se produce por las distintas formas de expresión del poder adquisitivo. Estas diferencias no nos complacen. Son dolorosas, preocupantes y se van agravando cada vez más en nuestro país. Frente a esas diferencias, más que tolerancia, necesitamos ejercitar otros valores como el de la crítica, la solidaridad y la participación.

Otro lugar cotidiano de expresión de las diferencias son los diálogos entre hombres y mujeres. La vida en pareja nos revela cuan diferentes somos. Qué maneras tan distintas tenemos de ver al mundo, de percibir las dificultades, de escuchar. Mientras que para las mujeres el diálogo de los problemas familiares ocupa un papel central, para los varones no es tan indispensable.

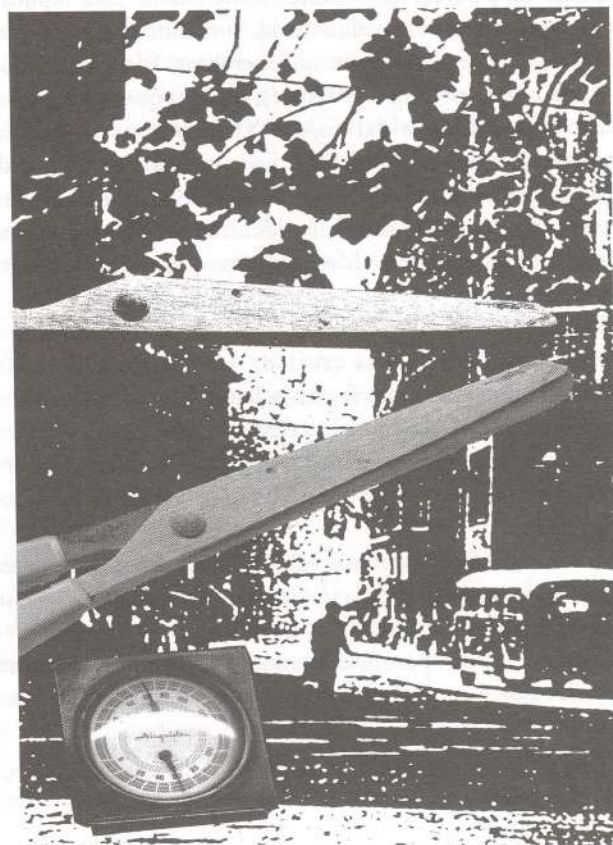
Si lo que rige nuestro comportamiento son nuestros valores y creencias, entonces las reglas solas poco podrán hacer para frenar la intolerancia. Junto con ellas debemos procurar una transformación de fondo de las razones que alimentan las creencias intolerantes. En esa transformación el maestro tiene un papel muy importante para analizar estas actitudes junto con sus alumnos, pues la familia y la escuela son escenarios de su reproducción.

3 Wallon, Henri, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Press Universitaires de France, 1998, 301 pp.

4 Jacques Lacan, Jacques, "El estadio del espejo como formador de la función del yo (Je) tal como se nos presenta en la experiencia analítica", Escritos I, México, Siglo XXI, 1989, pp.86-93. Véase también de P. Julien, "Mi querido semejante mi espejo" en *El retorno a Freud de Jacques Lacan*, Traducción de Raquel Capurro, México, Síntesis, 1992, 228 pp.

5 Una imagen de la película "El tambor de hojalata" me ha dejado pensando muchas veces. Me refiero a la escena en la que un niño, junto a la cuna de su hermano bebé, le muestra una zuástica nazi, como un "inocente" móvil.

6 Roger Bastide, *El Prójimo y el extraño*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970, 320 pp.



RESEÑA DEL IX CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA

MARÍA ESTHER RÍOS ANDRADE

PASANTE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM
maries42@hotmail.com

En el pasado mes de noviembre tuvo lugar, en la Ciudad de Toluca, el IX CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA, convocado por el Colegio de Pedagogos de México y con la colaboración de la Universidad Autónoma del Estado de México, la Revista Paedagogium, el Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C., el Seminario de Pedagogía Universitaria y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Teniendo como sede la "Casa de las Diligencias", Centro Cultural de la Universidad Autónoma del Estado de México, la novena edición del Congreso Nacional de Pedagogía arrancó a las 9:00 hrs. del jueves 21 de noviembre.

Profesionales provenientes de diversos campos del conocimiento, y también desde diversos puntos de la República Mexicana, acudieron puntualmente a la cita para realizar su registro y esperar la apertura formal del evento, misma que tuvo lugar al medio día.

La ceremonia de inauguración fue presidida por los convocantes y en este acto solemne, la Mtra. Teresita Durán Ramos, Presidenta del Colegio de Pedagogos de México, A.C., externó su confianza en que el Congreso se desarrollara en medio de un diálogo enriquecedor que diera cabida a todas las posturas y convicciones; asimismo exhortó al intercambio de conocimientos y experiencias para la generación de pautas de acción en el ámbito educativo.

El Mtro. José Luis Gama Vilchis, Director General de Extensión y Vinculación Universitaria de la Universidad Autónoma del Estado de México, en representación del Dr. Rafael López Castañares, Rector de la Institución Sede, declaró oficialmente inauguradas las actividades del IX Congreso Nacional de Pedagogía, siendo la primera de ellas, la conferencia magistral ofrecida por el Dr. Enrique Moreno y de los Arcos bajo el título "La Evaluación del Personal Académico".

Los trabajos presentados proporcionaron una amplísima gama de posibilidades para los más de 350 asistentes, ya que, durante el transcurso del Congreso, se presentaron 59 ponencias relacionadas

con el origen, evolución y prospectiva de la pedagogía; el perfil profesional y campo laboral del pedagogo; algunos reportes de investigación pedagógica y, quizá la línea temática más recurrente, problemas actuales de la educación; además de los paneles "La Pedagogía Hoy" y "Política y Educación" que resultaron atractivos, tanto por su temática como por sus integrantes.

Se presentaron otras tres conferencias magistrales en los dos siguientes días de actividades del Congreso; una, a cargo de la Mtra Teresita Durán Ramos, quien habló sobre el Colegio de Pedagogos de México, su historia, objetivos y futuro; otra ofrecida por la Directora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, Dra. Rosa María Ramírez Martínez en torno a las políticas para la calidad de la educación superior; y la presentada por el Dr. José O. Medel Bello con relación al Acuerdo 286 del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, CENEVAL.

Obviamente que no todo fue discusión y análisis crítico en el marco de este evento, también tuvimos la oportunidad de deleitarnos con las bellas interpretaciones de ensambles de voz y cuerdas, coronando un arduo día de trabajo en pro de la educación y nuestra disciplina: **la Pedagogía.**

El Congreso llegó a su fin el sábado 23 de noviembre a las 14:40 hrs., siendo oficialmente clausurado por la Directora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Esperamos que el intercambio de ideas que propician espacios como el Congreso Nacional de Pedagogía se traduzca, cada vez más, en la construcción colectiva de conocimiento y de acciones que nos permitan acercarnos a la meta de comprender e incidir en la realidad y problemática educativa de nuestro país y del mundo.



DISCURSO DE BIENVENIDA
OFRECIDO POR LA PRESIDENTA DEL COLEGIO
DE PEDAGOGOS DE MÉXICO, A.C.

MTRA. TERESITA DURÁN RAMOS

MTRO. JOSÉ LUIS GAMA VILCHIS, DIRECTOR GENERAL DE
EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

DRA. ROSA MA. RAMÍREZ MARTÍNEZ, DIRECTORA DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS, DIRECTOR DEL
SEMINARIO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA DE LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM Y FUNDADOR DEL COLEGIO
DE PEDAGOGOS DE MÉXICO

LIC. BENITO GUILLÉN NIEMEYER, DIRECTOR DEL CENTRO DE
INVESTIGACIÓN Y ASESORÍA PEDAGÓGICA, DE LA REVISTA
PAEDAGOGIUM Y FUNDADOR DEL COLEGIO DE PEDAGOGOS
DE MÉXICO

ESTIMADOS COLEGAS.

Señores y Señoras:

Significa para mí un gran honor el dar a ustedes la Bienvenida a este IX Congreso Nacional de Pedagogía, en nombre del Colegio de Pedagogos de México, Asociación Civil; y, al tiempo, agradecer el apoyo y la fraternal hospitalidad de las autoridades estatales y especialmente de la comunidad que constituye a la Universidad Autónoma del Estado de México y a su Facultad de Ciencias de la Conducta.

El Colegio de Pedagogos de México, entre cuyos objetivos se destaca el de procurar el desarrollo científico de nuestra disciplina, una vez más, - como ha acontecido cada dos años desde 1986 -, ha convocado a esta reunión académica en la que habremos de constatar el enorme interés que existe por solucionar los grandes problemas relacionados tanto con la Pedagogía como disciplina y ámbito profesional, como respecto a la educación: su objeto de estudio.

Resulta altamente satisfactorio recordar una vez más en esta novena edición de nuestro Congreso que, al igual que hoy, en los ocho anteriores hemos contado siempre con el desinteresado apoyo de una Institución Pública de Educación Superior. La UNAM, nuestra casa, en el 1º, 2º y 6º; la Universidad Autónoma



de Nuevo León, para el 3º; en el 4º y 5º, nos recibió la Universidad Autónoma de Veracruz, en su campus Veracruz y Jalapa, respectivamente; en 1998, para el 7º Congreso, el anfitrión fue el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos y en la ocasión anterior a ésta recibimos el apoyo y la hospitalidad de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Una vez más hacemos patente a quienes hoy acuden representándolas, el agradecimiento perenne a todas estas instituciones hermanas.

Los tópicos que mayor interés han despertado entre los estudiosos que como ponentes se congregan hoy aquí son, en primer lugar, -y esto debido seguramente al carácter emergente de muchos de los escenarios que describen al quehacer pedagógico en este principio de siglo-, el tema de los Problemas actuales de la educación: Globalización, Género, Valores, Interculturalidad, Sociedad del conocimiento, Impacto tecnológico y Evaluación de la calidad, entre otros.

Le siguen en proporción trabajos que se abocan a reseñar proyectos, avances o resultados de investigaciones, tanto históricas, - en un importante número -, como explicativas o comprensivas, así como comunicación de experiencias institucionales de diversa índole. El resto de las participaciones aluden al estudio de la Pedagogía como disciplina, a la conceptualización y resignificación de su objeto y a las particularidades del campo profesional.

Procedentes de distintas instituciones educativas -más de 20- y desde los más diversos rumbos del país, acuden a la cita profesionales tanto de la Pedagogía como de otras áreas, con un interés común: la problemática educativa. Dicho asunto será estudiado durante estos tres días desde múltiples perspectivas

filosóficas, epistemológicas, teóricas y metodológicas; y sus productos presentados en forma de ensayos, reportes científicos y relatos de experiencias institucionales: 58 ponencias programadas, además de los paneles y conferencias previstos para realizarse en sesiones plenarias.

Así, habremos de participar en un diálogo rico donde todas las posturas, énfasis, sentidos, ópticas y convicciones tengan cabida y donde juntos podamos construir propuestas originadas de nuestras discusiones, críticas y reflexiones y generemos pautas para la acción educativa que puedan ser confrontación sin dejar de ser comunicación.

La tarea está por iniciar y la meta es lograr entre todos nosotros un fructífero intercambio de conocimientos y experiencias, a fin de contribuir al análisis y comprensión de la realidad actual y la apuesta por un mejor futuro educativo para todos.

Quisiera finalizar subrayando que la colaboración brindada al Colegio de Pedagogos de México para la puesta en marcha de este IX Congreso Nacional, a cargo de un joven y entusiasta equipo de trabajo, comandado por el Lic. Benito Guillén Niemeyer, nos muestra una vez más que, la labor académica sólida y comprometida con los más altos valores de la profesión, característica de quienes han sido y siguen siendo nuestros maestros, ha dejado su simiente, -y muestra ya-, significativos y renovados frutos en el desempeño profesional de quienes alguna vez consideramos nuestros alumnos.

Muchas gracias.

BUZÓN DEL LECTOR

Hola, mi nombre es Tania Sirlene, egresada de la carrera de Pedagogía, E.N.E.P. Acatlán, asistí al primer congreso de estudiantes de pedagogía en Villahermosa, ahí fue donde conocí la revista, me gustó mucho, está muy completa y cada artículo es interesante.

Me gustaría mucho que me hicieran llegar información sobre congresos, diplomados, etc., que tengan. De antemano muchas gracias.

Tania Sirlene

Los felicito por sus publicaciones, cuando he tenido oportunidad de leerla me ha resultado muy interesante.

Yo acabo de terminar hace algunos meses mi carrera de Pedagogía en la UNAM, y me interesa mucho saber en dónde puedo conseguir los ejemplares mensuales de su revista, o si hay modo de suscribirse a ella.

Les escribo a este correo, pues en su página WEB no encontré uno sólo para el sitio. Sugiero que lo creen para poder enviar comentarios.

Gracias
Marcela Avitia

Antes que nada, quisiera hacerles llegar una felicitación por la publicación de la Revista Paedagogium, por el hecho de tomar en cuenta más ampliamente a la formación del pedagogo(a). Yo tuve la suerte de que una revista llegará a mis manos y de ahí me interesé en leerla, pero desafortunadamente sólo en pocas ocasiones la seguí adquiriendo, debido a que en los lugares que se menciona que la venden, me he encontrado que no cuentan con ella. Por tal motivo, quisiera que me dijeran dónde es más seguro que la pueda adquirir. De antemano MUCHAS GRACIAS.

Atentamente
Karina Ramírez. (Egresada de FFyL)

Quiero decirles que recientemente encontré por accidente, en un puesto de revistas, la edición marzo-abril del 2002 de su revista, la cual me agradó y me interesó poder contar con una suscripción que me garantice tener la revista de manera periódica sin batallar en su búsqueda entre los distintos puestos de voceadores.

También quiero mencionarles que soy novel en las ciencias de la educación y que por mi desarrollo profesional estoy incursionando en el empleo de las tecnologías de la información en la educación. Por lo cual agradecería si me pudieran poner en contacto, con algún experto en esta materia, para desarrollar, mediante sus consejos y asesoría, una investigación que nos permita identificar el impacto curricular en la formación de docentes al incorporar las tecnologías de la información en su proceso de formación.

Felicidades y mil gracias.
Rafael Bernardo Orozco Hernández

P.D.

¿Esta vigente la edición de su revista?, ¿puedo suscribirme?.

Estimados lectores, agradecemos sus comentarios hechos a PAEDAGOGIUM. La Información solicitada ya ha sido enviada por correo electrónico, esperamos les sea de utilidad.

CARTÓN

EDUCACIÓN SEXUAL

joeporno_2000@yahoo.com.mx

