

19

19

Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

La Educación Superior y la Cultura de Paz

Carlos Tünnermann

Hacia un Modelo Educativo para la Educación Superior

Teresita Durán

La Escuela Como Extensión del Hogar

José Huerta Ibarra

www.paedagogium.com
revist@paedagogium.com

\$25 Año 3
Número 17
Mayo/Junio 03



Índice

NUESTROS COLABORADORES

CIAP

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ASESORIA PEDAGÓGICA S.C.

DIRECTOR GENERAL

Benito Guillén Niemeyer

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Teresita Durán Ramos

PAEDAGOGIUM

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

DIRECTOR GENERAL/EDITOR

Benito Guillén Niemeyer

COORDINACIÓN EDITORIAL

María Esther Ríos Andrade

Miriam Carrillo López

DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

Marco Antonio Jiménez Nava

DISEÑO Y FORMACIÓN

WWI agradece a: *Alejandra Guilbot*
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: 04-2001-053111335300-102.

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

DISTRIBUCIÓN

Publicaciones Sayrols, S.A. de C.V.

Mier y pesado No. 128 Col. del Valle, C.P. 03100

México, D.F. Tel 51 47 23 00



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

PAEDAGOGIUM Derechos Reservados

ISSN: 1665-0816

IMPRESO EN MÉXICO

Mayo-Junio 2003

3

Paideia

PEDAGOGÍA Y PAZ

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

7

Crece

HACIA UN MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TERESITA DURÁN RAMOS

11

Enseñar y Aprender en el Siglo XXI

EN BUSCA DEL ESLABÓN PERDIDO:

LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

DAVID RENÉ THIERRY G.

14

Cuestiones Quodlibetales

EXAMEN DE UNA POLÉMICA

"EN RELACIÓN AL" EXAMEN

ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

DIVERSITAS

25

COLABORADOR INVITADO

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CULTURA DE PAZ

CARLOS TUNNERMANN BERHEIM

28

LA ESCUELA COMO EXTENSIÓN DEL HOGAR.

LA DISCIPLINA Y LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

JOSÉ HUERTA IBARRA

O B L E C T A T I O

32

Los Jóvenes Tienen la Palabra

INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA.

UN CASO DESDE EL ESTUDIANTADO

ANA SEIRA SILVA FERNÁNDEZ

36

Reflexiones

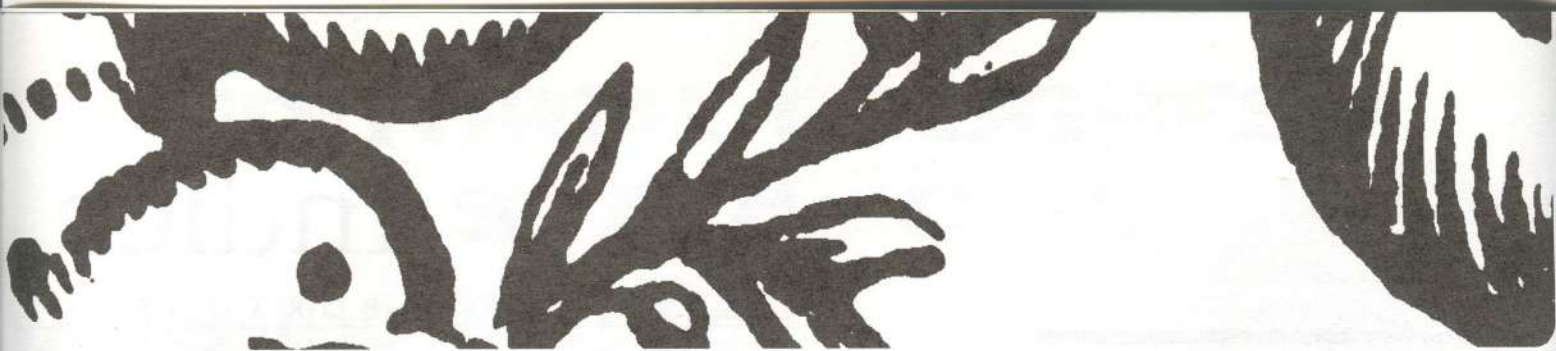
AUTOESTIMA Y EDUCACIÓN EN VALORES

ANA ARRIBILLAGA IRIARTE

38

AL MAESTRO CON CARIÑO

PALOMA HERNÁNDEZ OLIVA



PAEDAGOGIUM 17

MAYO - JUNIO 2003

EDITORIAL

Los demonios andan sueltos... y tienen el poder. Lamentablemente, ese parece ser el signo de estos tiempos en que, los oscuros intereses de poder económico, político y hasta personal, nuevamente le han presentado a la humanidad el rostro del terror, la muerte y la destrucción.

Al momento de escribir estas líneas las tropas norteamericanas se aproximan a Bagdad no es posible saber cuanto va a durar esa absurda guerra, pero si es posible imaginar las horrendas consecuencias que esto va a traer para la población civil, de Irak y del mundo, con esta guerra todos hemos perdido. En la revista *Paedagogium* declaramos nuestra vocación por la Paz, nos solidarizamos y aplaudimos a todos aquellos grupos que se manifiestan por ella. Saludamos a los millones de personas que en todo el mundo se han manifestado por la paz y contra la estupidez de quienes promueven esta y todas las guerras, principalmente aplaudimos a los grupos de jóvenes, en ellos depositamos nuestra esperanza para la construcción de un mundo mejor, está visto que el que ahora les entregamos ni con mucho responde a las expectativas que pudieran tener.

Nos solidarizamos con el reclamo enérgico (que no es lo mismo que violento) de los jóvenes por decidir el mundo en que quieren vivir, diferimos radicalmente con aquellos que utilizando cualquier forma de violencia protestan contra la guerra; nos parece más que una paradoja, una forma de expresar sus demonios, los promotores de la violencia lo único en que no creen ni quieren es aceptar la posibilidad de la convivencia en la diversidad y de que somos capaces de dirimir nuestras diferencias por medio de la razón. Tan detestable el que hace la guerra como el que genera violencia en las calles.

Frente a los anhelos de solidaridad, justicia, paz e igualdad y la lucha por alcanzarlos se debe ser intransigente y enérgico, nuestros jóvenes y más aún aquellos que han hecho de la educación vocación, no pueden dar pasos atrás ni permanecer estáticos en la búsqueda de una sociedad más humana. Dice Alvin Toffler: "Si no aprendemos de la Historia, nos vemos obligados a repetirla. Ciertamente. Pero si no cambiamos el futuro, nos veremos obligados a soportarlo. Y eso podría ser peor".

La situación que vivimos nos mueve a lo que debiera ser un sentimiento equivocado frente a las fuentes del poder, los "ciudadanos comunes" nos sentimos agraviados e impotentes, quizá es hora de recordar lo que Gandhi nos demostró, que es posible el cambio sin violencia y el preponderante papel del ciudadano consciente. Pero más aún, sabemos que es mediante la educación como podemos incidir efectivamente en un cambio, en que la voz y los anhelos de todos sean escuchados y atendidos, aprender a vivir en democracia acotando los límites del poder es una vía para la participación consciente del "ciudadano común".

PAEDAGOGIUM quiere vivir junto con los jóvenes esos anhelos y discutir los medios mediante los cuales, a través del compromiso con la educación, podemos incidir efectivamente en la transformación de nuestra sociedad, por ello hemos conjuntado esfuerzos con distintas instituciones para la realización del **2º Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación**, que se realizará en la Universidad de Guanajuato los días 29, 30 y 31 de mayo, nos parece que ahí debemos enfrentar y confrontar, entre otras muchas temáticas, la del futuro y la de la Paz.

Nuevamente es un honor que tengas esta revista en tus manos, sin ser presuntuosos sabemos que por la variedad e interés de los temas que en ella se abordan va a resultar de tu interés; la polémica, la discusión o el intercambio de ideas con los autores es una oportunidad que se presenta en esta revista, déjanos conocer tus puntos de vista, opiniones y objeciones para nosotros son muy importantes.

Esperamos tener la oportunidad de saludarte en Guanajuato.

PEDAGOGÍA Y LA PAZ

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

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

All we are saying is give peace a chance
John Lennon

INTRODUCCIÓN

El Motivo de la presente entrega es reflexionar acerca de los compromisos y papel que asume nuestra disciplina en torno a la paz; desde luego que los acontecimientos mundiales recientes son los que motivan esta colaboración, resulta complejo entender la multiplicidad de variables e intereses que están presentes en una guerra como la que emprenden los Estados Unidos y sus aliados contra Irak al margen de la Organización de las Naciones Unidas; estoy convencido que ninguno de los gobiernos involucrados puede considerarse mártir o redentor, unos y otros deberán responder por su responsabilidad (o irresponsabilidad) en este proceso; los únicos mártires y en grado extremo son los ciudadanos de ese país que seguramente será devastado, niños, mujeres y hombres que pagarán con su vida, con su salud, con hambre y sufrimiento la prepotencia de los poderosos, niños, mujeres y hombres inocentes que pagarán con su vida por las acciones del terrorismo que seguramente vengará la afrenta. Todos finalmente pagaremos las facturas de esta irracional y estúpida guerra.

Originalmente había considerado que el título de este artículo fuera el de "Pedagogía para la Paz" pero son notables los problemas que desde una perspectiva de análisis ello representa, ya que si se reconoce la existencia de una pedagogía para la paz, se tendría que considerar una pedagogía para la diversidad, una pedagogía para la ortografía, una pedagogía para las matemáticas, etcétera. Con ello podemos incurrir en el error, desde mi óptica, de confundir el hecho –la educación– con la disciplina, o el más frecuente de confundir las técnicas educativas –didáctica– con la pedagogía.

Visto así el asunto, la pregunta que persiste es ¿cuáles son los compromisos de la pedagogía con la paz? Para enfrentar esta cuestión me parece ineludible abordar en una primera instancia los dos componentes básicos de la cuestión, es decir, precisar los conceptos de pedagogía y paz, para luego tratar de encontrar su interrelación y correspondencia. Obvia decir que por motivos de espacio cada uno de estos aspectos será abordado de manera esquemática y sintética.

PEDAGOGÍA

Entendemos a la Pedagogía como la disciplina que estudia de forma sistemática, lógica y organizada el hecho educativo, con el propósito de explicarlo y orientar las acciones en pro de su mejoramiento. La Pedagogía, hemos acordado, aborda ese segmento de la realidad que denominamos educación desde diversas perspectivas, a saber:

a. **Ámbito Filosófico.** La reflexión sobre el hecho educativo y el planteamiento del deber ser, del sentido del hombre y su finalidad educativa, son el propósito de este quehacer de la Pedagogía

b. **Ámbito Científico.** En este sentido la Pedagogía tiene como propósito la explicación de las características, dinámica e interrelaciones del fenómeno, así como de las variables, su posición y características que intervienen en dicho proceso, es decir, ofrecer una explicación sistemática del comportamiento de las distintas variables que hacen posible el acto educativo, sea en el plano de la causalidad o en el plano de la descripción.

c. **Ámbito Técnico-Tecnológico.** La explicación y la reflexión acerca de la educación adquiere concreción en el planteamiento de estrategias que permiten incidir en el fenómeno de forma efectiva, esta actividad a la que denominamos didáctica, es la que se aproxima al hecho con la clara intención de dirigirlo de mejor manera. Estas tareas se reflejan en la planeación de las acciones educativas desde las que abordan el desarrollo de las instituciones educativas hasta las de menor escala como la planeación de una clase, pasando por la planeación curricular y el planteamiento de distintos programas educativos; implica así mismo el desarrollo de materiales didácticos, el diseño de escenarios educativos, la propuesta de metodologías de enseñanza, el análisis de la actuación docente y en fin todo lo referente a lo que conocemos como el proceso enseñanza aprendizaje. Pero no sólo es cuestión de planeación y desarrollo es además, necesario evaluar todo ello en cuanto a su eficacia en la consecución de las metas planteadas. Más aún todo lo anterior debe atender a las diversas manifestaciones del quehacer educativo tanto

en lo formal como en lo informal y de las nuevas prácticas educativas como lo son el análisis de los mensajes educativos a través de los medios de comunicación masiva y las tan mencionadas telecomunicaciones.

Sin duda el mejor mecanismo para todo lo anterior lo encontramos en la investigación pedagógica, la cual nos permite seguir el camino más adecuado para entender el fenómeno educativo y proponer acciones que permitan un mayor logro de las finalidades y objetivos que la sociedad le reclama a la educación. Si ello se considera la meta de la investigación pedagógica, justifica con creces su existencia y necesidad; pero además el propio quehacer científico nos hace evidente la necesidad de esta actividad. La ciencia como el proceso que valiéndose del método científico busca el establecimiento de leyes y teorías que expliquen la realidad, es una necesidad para la cultura y el hombre de hoy, aún cuando, como señala Popper: "La ciencia nunca persigue la ilusoria meta de que sus respuestas sean definitivas, ni siquiera probables; antes bien, su avance se encamina hacia una finalidad infinita -y sin embargo alcanzable- la de descubrir intensamente problemas nuevos, más profundos y más generales"¹

PAZ

Tres letras que nos ponen en una seria dificultad para caracterizar lo que significan en la realidad, no se diga para concretarla como anhelo de vida, el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia define la paz como la "situación y relación mutua de quienes no están en guerra" encontramos una definición por lo que no es, quizá por nuestra naturaleza en donde la guerra ha sido más constante que su antónimo.

Concibo a la paz como el estado de armonía y sosiego que guarda un individuo consigo mismo (paz interior) y con sus prójimos (paz entre sujetos) o ese armónico estado dentro de una nación (paz social) o entre distintas naciones (paz mundial). Así pues, la paz es lo opuesto a la guerra, a la violencia, a la locura; en los planos individual o social, interior o exterior, local o global.

De esta sencilla forma operacionalizo algo tan complejo de alcanzar, la armonía interna y el sosiego parecen estados del espíritu que en la sociedad moderna son deseos más que posibilidades, la armonía al interior de un país es utopía y no meta social, el sosiego y la armonía entre naciones ¿alguna vez ha existido? El estado de paz reclama asumir actitudes y compromisos contra circunstancias que atentan contra el estado de sosiego y armonía, a estas las percibimos como renunciadas: en lo individual habría que suprimir el consumismo y el ansia de poder; entre los individuos habría que renunciar al deseo de dominio y poder sobre el prójimo; en lo nacional habría que suprimir la injusticia, la desigualdad y el ansia de poder de unos sobre otros; en el orden mundial habría que renunciar al deseo de expansión, al imperialismo, a los fundamentalismos y al poder de unos sobre otros. No creo que suprimiendo el ansia de poder se alcance la paz, pero en mucho se avanzaría.

Concretamente, la paz entendida como antes fue definida, es un estado individual, social y globalmente difícil de alcanzar, tan difícil como lo son la justicia, la libertad y los valores fundamentales del hombre, pero no por ello son renunciados, por el contrario, son permanentes y la lucha por alcanzarlos ineludible. Una cultura de paz reclama de los individuos, de las sociedades locales, los estados nacionales y las organizaciones internacionales un verdadero compromiso con la renuncia a aquello que le imposibilita; la meta es alcanzar la plena realización humana y una condición necesaria es la paz, la paz pues es, en sí misma necesaria para alcanzar niveles más altos de humanidad, vistas así las cosas ¿la paz es medio o fin? tal vez la pregunta es distinta y esta deba ser: ¿la paz es medio y fin?

PEDAGOGÍA Y PAZ

Con lo antes expuesto me parece que el vínculo o el compromiso de la pedagogía con la paz es claro. El estudio del hecho educativo y la reflexión deontológica adquieren significado si y sólo si tienden a la búsqueda de la plena realización humana, para ello indudablemente debemos formar sujetos que en su interior mantengan la armonía y el sosiego (la paz) para enfrentar a sus semejantes con salud y generar relaciones armónicas y duraderas (paz entre sujetos), sujetos capaces de participar en su sociedad y enriquecerla, porque se ve lo trascendente del hecho social, económico y político y no sólo se concibe la participación social y la política como dominio y ejercicio de poder (paz social). Sociedades así generarán naciones incluyentes que pondrán cotos a la ambición, al dominio y la expansión, quizá podamos así ver paz en el mundo.

No es ingenuo, ni romántico lo antes dicho, no lo creo; si creo que la acción educativa debe tener presente un escenario de esa naturaleza ¿si no es así, para qué educar? Desde luego declaro desde aquí, que si la pedagogía no es la ciencia que puede permitirnos generar un sistema educativo que conduzca a la cultura de la paz y de la humanidad plena ¿para qué queremos hacer ciencia?

Pedagogía y paz, una ciencia y una realidad, indisolubles y mutuamente incluyentes, no hay remedio sólo educando podremos contribuir a romper los ciclos de maldad de la guerra y de la frustración y neurosis individuales, no hay más, debemos enfrentar el reto pedagógico de terminar con los dementes, ignorantes y ambiciosos guerreros, no hay de otra, debemos apostarle a la educación para la construcción de una nueva sociedad humanizada. Pedagogía y paz, utopías que se encuentran, realidades que se complementan. ■



¹ POPPER, KARL. *La lógica de la investigación científica*.

HACIA UN MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TERESITA DURÁN RAMOS

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

INTRODUCCIÓN

Hoy quisiera referirme al término modelo educativo como el conjunto de concepciones, principios y fundamentos que habrán de dar pauta a la idea que se persigue alcanzar con el proceso de la educación.

En la actualidad el uso del término modelo se halla un tanto abusado y por ende hasta cierto punto desprestigiado. Ha de recuperarse cierta medida si queremos que vuelva a ser útil como sinónimo de representación, prototipo, pauta o paradigma. Aquí utilizo el vocablo modelo no como una concepción acabada, pétrea e inmóvil, sino más bien como un esquema que sugiere una organización de base que pueda crecer y evolucionar, una estructura inicial en movimiento con capacidad para ir adecuándose a los cambios y a las variaciones que se presenten sin perder su finalidad característica. Podríamos hablar de un modelo en términos, por ejemplo, de la capacidad de reflexionar y actuar permanentemente acerca del entorno y no de pretender una configuración fija e inamovible del mismo.

Es menester subrayar aquí también que por educación me refiero no sólo a la escolarización como tal, sino mucho más ampliamente a toda la variedad de mensajes (intencionados o no) que forman al individuo y lo hacen ser parte de una cultura o subcultura, que son recibidos a lo largo de toda la existencia, que proceden de muy diversas fuentes y que matizan sus acciones y producciones¹.

Asociado siempre a un modelo educativo encontramos un modelo de enseñanza-aprendizaje, el cual pretende legitimar las concepciones de base, alcances y límites del primero, así como sugerir el tipo de prácticas pedagógicas acordes.

ALGUNOS MODELOS

En ocasiones el foco se halla en el tipo de sociedad al que quiere arribarse, a veces el hilo conductor está dado en las disciplinas o el área de conocimiento más en boga y en otras responde a colocar en primer lugar las necesidades del sujeto en formación. Así, a lo largo de la historia de la Pedagogía hallamos concepciones que enfatizan hacia objetivos y finalidades distintos y a los que se les ha considerado y se les considera modelos.

A principios del siglo diecinueve en el marco de los primeros atisbos de la pedagogía considerada científica² se acentúa el aspecto social de la educación como medio de integrar a los individuos y orientar sus esfuerzos y metas hacia lo colectivo desde una perspectiva lógica y sistemática venida de las ciencias naturales³.

Más adelante, después de la Primera Guerra Mundial, la gran sacudida sufrida provoca volver los ojos a la educación nuevamente y busca formar seres humanos más plenos y felices, a quienes la escuela no coaccione ni reprima para lograr así se tornen menos agresivos. Quien encabeza esta tesis es la llamada Escuela Nueva⁴.

Con el advenimiento de la Segunda conflagración el cambio de rumbo se da nuevamente a nivel mundial a causa de la urgente necesidad de reconstrucción y recuperación de la capacidad productiva de los estados durante la posguerra. Se vuelve en general a dar prioridad a los fines asociados con la competitividad por sobre las necesidades psicológicas y el desarrollo pleno del individuo civilizado y pacífico. Como una —y tal vez única— consecuencia positiva del horror bélico, se intensifican las investigaciones en todas las áreas; así, el campo de la educación no es la excepción y tienen

² Ver Durkheim, E. *Las reglas del método sociológico* y también, *Educación y sociología*.

³ DURÁN RAMOS, T. *La investigación pedagógica. Búsqueda de convergencia entre enfoques metodológicos*. Tesis (Maestría en Pedagogía). México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado. Departamento de Pedagogía.

⁴ John Dewey, María Montessori, Ovide Decroly, Roger Cosinet y Eduardo Claparede, entre otros.

¹ Ofrezco disculpas a quienes resulte ociosa por obvia esta aclaración; sin embargo se justifica en virtud de que recientemente traducciones poco cuidadas del alemán han pretendido cambiar el objeto de estudio de la pedagogía a la FORMACIÓN, "como si se tratase de algo distinto a la EDUCACIÓN.

lugar una cantidad significativa de cambios e innovaciones. Grandes desarrollos desde las ópticas psico y sociopedagógicas tienen lugar.

Acontecimientos a nivel mundial marcan nuevamente la pauta para que se vuelva a cuestionar el papel de la escuela y de la educación desde el punto de vista político y social. Las obras de Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron así como de Baudelot y Establet constituyen un hito en este aspecto al poner de manifiesto el carácter reproductor de la educación⁵.

Casi simultáneamente, a partir de la segunda mitad de la década de 1960, surgen dos visiones opuestas a las anteriores que aún hoy día tienen eco en algunos ambientes: la pedagogía institucional de Michael Lobrot y la no directividad de Carl Rogers. Ambas, guardadas sus diferencias, coinciden en la necesidad de partir de la iniciativa del alumno y así transformar la sociedad.⁶

Más adelante, al parecer, ocurren excesos en la puesta en práctica de dichos modelos (como ejemplo la escuela de Summer Hill), lo que da lugar a feroces críticas y una opinión general de desprestigio, sólo que para entonces había quedado más que demostrada la necesaria participación del aprendiz a fin de lograr el aprendizaje y de ahí que las didácticas contemporáneas surgidas de tales reflexiones no osen volver a abanderar abiertamente como principios la memorización, la pasividad o la coacción pasadas, a causa de considerarlas prácticas -sobre todo- poco eficaces. Y es que nos encontramos con los primeros años de la llamada tercera revolución tecnológica y ello da lugar a la exigencia de mejorar urgentemente el nivel cultural de la gente a fin de poder operar los sistemas inteligentes.

Así, para el final de la década de 1960 y posteriores, el afán por la nueva eficiencia en la carrera tecnológica trae como consecuencia el boom de la enseñanza programada y la racionalización de las acciones educativas, dentro y fuera del aula, fundadas en el conductismo.⁷ A causa de haber partido de una idea ajena al verdadero fin de la educación, la llamada programación por objetivos cae también en desuso, no sin antes dar lugar a innumerables excesos y contrasentidos.

Un movimiento que se antojaría pendular hace a algunos especialistas volver a consideraciones pedagógicas que preconizan por sobre otros los objetivos más tradicionales de la escuela elemental.

Aproximadamente durante la última década del siglo veinte dos son los factores que caracterizan a las investigaciones sobre el proceso educativo: 1) la globalización de la información y sus avances tecnológicos, y 2) la necesidad de reconocer las diferencias debidas a género, capacidades y cultura de los individuos y el consiguiente reclamo social de proponer variadas vías para que personas diferentes puedan alcanzar los mismos objetivos como una manera de encaminar los esfuerzos de la educación hacia los derechos humanos y la democracia.

Actualmente, las investigaciones sobre el fenómeno convergen en ciertos puntos. Nos hablan tanto de un determinado número de prácticas educativas tradicionales que no se han ido del todo, como de ciertas innovaciones derivadas de la creciente tecnología y los resultados de los avances en diversos campos⁸. Es decir, el terreno de la práctica educativa no puede considerarse unificado ni mucho menos. Subsisten en mayor medida rasgos formalistas en la enseñanza que propician prácticas "vacías" de sentido entre los educandos, junto con innovaciones surgidas de trabajos interdisciplinarios como la creciente investigación en neurociencias⁹.

HACIA UN MODELO DE APRENDIZAJE

Hace años que en lo personal me encuentro interesada en mejorar la práctica educativa en el nivel superior y día a día he constatado el papel de las concepciones y motivación intrínseca del alumno como elementos básicos para lograrlo, junto con un ambiente estimulante de búsqueda de información, análisis, cuestionamientos y compromiso con la propia formación a través de promover producciones y prácticas concretas durante las sesiones¹⁰. La experiencia nos demuestra que no necesariamente porque el profesional de la educación haya tratado todo el programa y haya llevado su curso con seriedad, ha "transmitido" un conocimiento¹¹. Los conceptos y los métodos de pensamiento jamás se adquieren por transferencia directa de un educador a un educando.

En efecto, el pensamiento de un alumno no se comporta de ninguna manera como un sistema de grabación. Es evidente que, antes de cualquier enseñanza, quienes aprenden poseen una cantidad de preguntas, ideas, referencias y prácticas. En mi opinión, la llegada a la universidad, supone -o debe suponer- el inicio de lo que será la fase constructiva y autónoma de un proyecto de vida y está fundada en la búsqueda de explicaciones y soluciones a las propias preguntas.

Quien aprende busca, analiza y manipula información y la hace suya, desde sus propias concepciones la decodifica; todo saber depende de las concepciones que han entrado en juego con la información. Es a través de ellas que quien aprende interpreta los datos recogidos y produce eventualmente un nuevo conocimiento. Cada vez que hay comprensión de un modelo o de un concepto, su estructura mental se reorganiza completamente. El aprendizaje no puede ser entonces el resultado de un simple proceso de transmisión, frecuentemente con un único sentido: docente-alumno. De la misma manera, si bien la acción directa del docente es a veces necesaria, definitivamente no es suficiente. La apropiación de un conocimiento resulta de un proceso de transformación de concepciones donde el principal actor es el educando y sólo él. La adquisición de conocimientos procede de una actividad de elaboración, dentro de la cual el alumno debe confrontar las informaciones nuevas y

⁸ Hace unos años crearon una enorme expectativa los trabajos de Jacobo Grinberg-Zylberbaum, tales como: *El Cerebro Conciente*, *El Espacio y La Conciencia* y de Tony Buzán: *Use Both of Your Brain*, *The Mind Map* y *Buzan's Book of Genius*.

⁹ Ver los trabajos de André Giordan acerca del Modelo Alostérico.

¹⁰ DURAN RAMOS, T. "Hacia la caracterización del modelo educativo con el que hoy se forma a los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras" En: *Memoria del Coloquio: La pedagogía hoy*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1994. pp. 79-84

¹¹ En clase hemos bromeado haciendo alusión a la figura de una transfusión sanguínea para cuestionar esta versión que habla de la "transmisión del conocimiento".

⁵ Ver de los primeros: *La reproducción y Los estudiantes y la cultura* y de Christian Baudelot y Roger Establet: *La Escuela Capitalista*

⁶ Ver de Michel Lobrot *La autogestión pedagógica* y de Carl Rogers *El proceso de convertirse en persona*

⁷ Ver obras de Benjamín, S. Bloom. *Taxonomía de los objetivos de la educación* y de R.F., Mager *La confección de objetivos para la enseñanza*.

convertirlas, por su acción, en recursos útiles para producir nuevas significaciones más aptas para responder a los interrogantes que él se plantea. La estructura escolar, sus actores e incluso los obstáculos que encuentra en su camino resultan recursos para el aprendizaje y la producción de saber.

La apropiación de todo saber depende de quien aprende, el estudiante, el educando es sin duda "gestor" de su aprendizaje ¹².

Las concepciones del alumno, es decir sus creencias, actitudes, aptitudes, etc., no son, entonces, únicamente el punto de partida, ni el resultado de la actividad. Ellas son los instrumentos mismos de la actividad de aprender. De esta manera, aprehender un nuevo conocimiento consiste en integrarlo dentro de una estructura conceptual que ya está en funcionamiento. La nueva red sustituye a la antigua reemplazando las estructuras conceptuales anteriores. Sin embargo, aquello que cambia principalmente dentro de la cabeza de quien aprende no son las informaciones, sino la nueva organización que las une y produce una significación en respuesta a una interrogante que se había planteado el educando. De esto deriva mi interés por el estudio de componentes de la personalidad como las actitudes y las creencias hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.

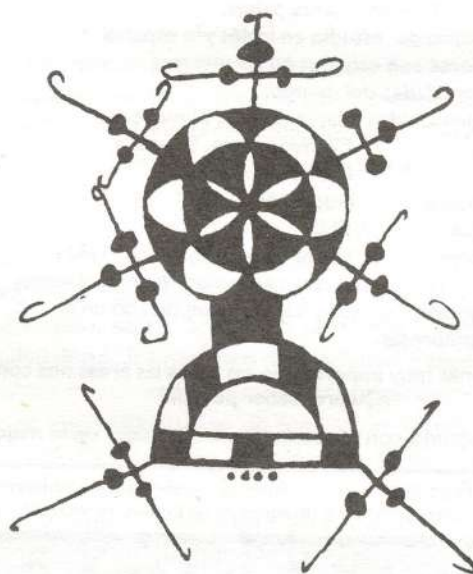
El aprendizaje supone que el alumno ejerza un control deliberado sobre su actividad de estudio y sobre los procesos que rigen esta actividad, y esto debe darse a diferentes niveles. Primero, quien aprende debe reorganizar la información que le es presentada (o bien que él mismo se procura) en función de las apreciaciones que él hace de las situaciones, de las significaciones que él elabora con este propósito y de las representaciones del conocimiento que él establece. Luego, el alumno debe conciliar el conjunto de parámetros precedentes para constituir -en el caso que pueda ser reutilizado- un nuevo conocimiento. Finalmente, él debe advertir las semejanzas y las diferencias que existen entre los conocimientos anteriores y los nuevos, y frecuentemente resolver las contradicciones que se presenten. El autodidactismo, aún utilizando los recursos brindados por el profesor, es la única vía para el conocimiento.

La acción propia de producción de significación de quien aprende se encuentra en el corazón mismo del proceso de conocimiento. Es el educando quien selecciona, analiza y organiza los datos con el fin de elaborar una respuesta personal a un interrogante; y nadie puede hacerlo en su lugar. Es necesario también que él tenga "en la cabeza" un cuestionamiento que lo intrigue. Sólo quien aprende puede ocuparse en integrar las informaciones nuevas que lo abordan o que él encuentra, con el fin de darles un sentido que resulte compatible con la organización del conjunto de la estructura mental preexistente.

Es necesario señalar la importancia del manejo, anterior o en paralelo por parte del alumno, de cierto grado de "actitud y aptitud". Esto facilita el cuestionamiento y la toma de distancia con relación a los fenómenos. Es indispensable una real confrontación permanente (confrontaciones alumno-realidad, confrontaciones alumno-alumno) para que el alumno pueda explicar su pensamiento

en el marco de trabajos grupales. Además, diversas actividades lo deben llevar a recoger un conjunto de datos nuevos para enriquecer su experiencia con relación a la cuestión en juego ¹³.

Para concluir, el papel del estudiante de nivel superior es fundamentalmente de productor de conocimiento. Las necesidades que le lleven a la búsqueda de información y soluciones deben ser "necesidades sentidas" desde su estructura interna al momento de elegir un campo de estudio como profesión. Sin ello, todo sistema o modelo de enseñanza en el nivel superior se encuentra destinado irremediablemente al fracaso. ■



¹³ He aquí el lugar destacado de las producciones concretas como estrategias de aprendizaje.

¹² De ahí el error tan frecuentemente cometido que supone hablar de "autoaprendizaje" y que ha sido señalado certeramente por el Dr. Moreno de los Arcos con anterioridad en estas mismas páginas.

EN BUSCA DEL ESLABÓN PERDIDO: LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA.

DAVID RENÉ THIERRY GARCÍA

FILÓSOFO, ECONOMISTA Y PEDAGOGO

dthierry@paedagogium.com

La visión de la educación abierta y a distancia (EAD) que prevaleció durante el siglo XX comenzó a desdibujarse en la década de los años noventa en el marco de la internacionalización de la economía y de las comunicaciones, mejor conocida como *globalization o mondialisation*, tanto por el impulso que recibió en la mayoría de los países y de las organizaciones educativas, como por el desarrollo de las denominadas *tecnologías de la información y de las comunicaciones* (TICS) y su utilización intensiva y extensiva.

La imagen que se tenía de la EAD como alternativa, muchas veces compensatoria, de la modalidad escolarizada quedó atrás al aprovecharse las telecomunicaciones para eliminar la distancia entre quien enseña y quien aprende. Al mismo tiempo, se dispuso de redes informáticas locales, nacionales e internacionales, cada vez más accesibles, con la liberación de la red de redes (*World Wide Web*) conocida como *Internet*; ésta y la televisión han sido los recursos usados con más frecuencia en la educación.

Sin embargo, a pesar de las propuestas presentadas en diversos eventos académicos, nacionales e internacionales, en la mayoría de los sistemas educativos en particular de los países del continente americano no se cuenta con un modelo que dé fundamento a esta modalidad. Su diseño, implantación, crecimiento, consolidación y expansión han sido caóticos.¹

Esta situación obedece, en parte, a una concepción equivocada de la educación, donde se privilegian los medios por encima de los contenidos. Pero, sobre todo, a que los responsables de los sistemas educativos no han establecido los objetivos (formativos o de aprendizaje) con claridad y precisión; es decir, se necesita definir de manera concreta cuál es la situación deseada que se pretende alcanzar con la educación abierta y a distancia.

Si bien los orígenes de la EAD se remontan a finales del siglo XIX, con la educación por correspondencia (que, en verdad, era abierta y a distancia), tradicionalmente se ha concebido a la *educación abierta* como una modalidad flexible (en el espacio y en el tiempo) que respeta el ritmo (aunque no el estilo) personal de aprendizaje y descansa en la elaboración de materiales, por lo general impresos, mediante los cuales el usuario se apropia de los contenidos como resultado de su actividad autodidacta. En el diseño de los materiales didácticos se asume alguno de los paradigmas en psicología educativa.²

Con esta modalidad se buscaba ampliar la cobertura para atender la demanda creciente de servicios educativos urbanos, y traspasar las barreras que imponía la capacidad instalada. No era, en principio, un problema de distancia sino de un número insuficiente de aulas. No hay una interacción real entre quien enseña (el autor de los materiales) y quien aprende (el usuario de los materiales), tan solo se reduce a la asesoría o tutoría, individual o grupal, que proporciona un académico "capacitado" para tal efecto.

Así mismo, se ha definido a la *educación a distancia* como la modalidad donde los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurren en lugares y momentos diferentes, ambos procesos se relacionan a través de algún dispositivo de formación, donde se recupera la experiencia obtenida con los recursos de los sistemas abiertos (impresos, audiovisuales, electrónicos).

Por no tomar en cuenta esta distinción, aquí es donde empieza a entenderse de manera equivocada a la educación, pues utilizar los medios electrónicos de comunicación las telecomunicaciones no significa establecer un sistema de educación a distancia. La teleconferencia, unidireccional o bidireccional (videoconferencia), es un medio que permite ofrecer educación en tiempo real (en la modalidad escolarizada) o de manera asincrónica (en las modalidades abierta y a distancia). En estas modalidades, la interacción entre quien tiene la intención de enseñar y quien tiene la intención de aprender está mediada y hoy en día multimediada, ya no es tan directa, aunque siga siendo entre personas.

A su vez, el hecho de utilizar la computación y las redes (satelitales, de microondas o fibra óptica) para ofrecer cursos de *educación en línea E-Learning* no implica necesariamente que el sistema sea abierto, sobre todo si se define un período escolar (inicio y fin del curso), o bien el asesor académico establece horarios para la participación en los grupos de discusión. Se reduce a un sistema escolarizado telemático.

En México la telesecundaria, fundada en 1968, es el ejemplo más exitoso del uso de la televisión en educación (teleconferencia unidireccional escolarizada). Más tarde, las instituciones educativas mexicanas implantaron sistemas de EAD, en los niveles medio superior y superior, en la década de los años 1970: el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Universidad Nacional Autónoma de México; el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) del Colegio de Bachilleres en la ciudad de México; y el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) de la Universidad Pedagógica Nacional, por mencionar unos ejemplos.

¹ Al respecto véase la obra magnífica de Sir John S. Daniel (1996). *Mega-Universities and Knowledge Media. Technology Strategies for Higher Education*. Kogan Page. England.

² Para abundar sobre este tema *cf.* Gerardo Hernández Rojas (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós. México.

NUESTROS COLABORADORES: *Enseñar y Aprender en el Siglo XXI*

Hoy en día, se hace mención de la *Universidad Virtual* para referirse a un sistema escolarizado que se apoya en la teleconferencia. Resulta obvio que, de virtual, sólo tiene el nombre; toda vez que, al ser escolarizada, se proporciona en lugares y horarios definidos, como parte de la oferta educativa de una institución. Habrá que precisar, como lo señalan atinadamente Duart y Sangrá (2000) que:

La virtualidad no es un fenómeno nuevo en la historia de la humanidad. Desde el mito de la caverna de Platón, pasando por las imágenes o leyendas de la Edad Media hasta la actualidad, la virtualidad entendida como apariencia de realidad (pero no real) ha estado presente entre nosotros. La diferencia la encontramos es que en la larga historia del hombre y de la mujer el potencial de la virtualidad radicaba en la imaginación o en las ideas. Ahora, aunque este potencial imaginativo todavía está vivo por suerte para nuestra capacidad de disfrutar de la imaginación la tecnología nos da la oportunidad incluso de vislumbrarlo, de reconstruir la imaginación, de hacer realidad visual las ideas. Es lo que llamamos paradójicamente <<realidad virtual>>.³

La cantidad de información sobre los orígenes y el desarrollo de la educación abierta y a distancia, disponible en formato impreso o electrónico, es súper abundante. Por lo que, sólo haré una mención breve de la evolución registrada en la EAD. Como lo señala Taylor (1995):

Aunque la mayoría reconoce a Moisés como el primer estudiante externo, no fue sino hasta que la tecnología de los impresos reemplazó a las tablas de arcilla como medio de instrucción, que la educación por correspondencia llegó a ser una parte aceptada de los sistemas de educación pública masivos. El Modelo por Correspondencia que, por lo general, es reconocido como la primera generación de la educación a distancia, ha sido subsumido por la segunda generación el Modelo Multimedia de educación a distancia, el cual conlleva el uso de recursos didácticos (enseñanza-aprendizaje) refinados y altamente desarrollados, que incluyen guías de estudio impresas, antologías, videocintas, audiocintas y programas de cómputo, así como sistemas de aprendizaje manejados por computadora (CML: Computer Managed Learning), sistemas de aprendizaje apoyados con computadoras (CAL: Computer Assisted Learning) y video interactivo⁴ (discos y cintas).

Si bien la mayoría de las instituciones han evolucionado del uso del Modelo por Correspondencia al Modelo Multimedia, otra tendencia significativa se mueve hacia la tercera generación, el Modelo de Teleaprendizaje en educación a distancia (Nipper, 1989; Pelton, 1991; Taylor, 1992). Esta tercera generación de la educación a distancia se fundamenta en el uso de las tecnologías de la información, con inclusión de audio y teleconferencias, los sistemas de comunicación audiográfica (p. ej., Smart, 2000), la videoconferencia y las transmisiones por televisión/radio con una audiencia de audio-teleconferencia. El surgimiento de la cuarta generación de educación a distancia, el Modelo de Aprendizaje Flexible, promete combinar los beneficios de la alta calidad del CD ROM (Compact Disk Read Only Memory), basado en el multimedia interactivo (IMM, por sus siglas en inglés), con una mejora en la interactividad y el acceso a un rango creciente y extenso de recursos didácticos disponibles a través de Internet.

Mientras los educadores a distancia continúan tan ansiosos experimentando con las cuatro generaciones de desarrollos tecnológicos, la escuela como ámbito propio de la educación podría estar caracterizada justificadamente, quizá, por mantener fuertemente su inclinación de continuar en la primera generación de tecnología (los impresos). Esta perspectiva no significa devaluar el potencial de la educación presencial para mejorar el aprendizaje, sino que tal interactividad tan solo es uno de los aspectos de la interacción que se requiere para promover aprendizajes significativos.⁵

La palabra clave para comprender el auge de los sistemas de educación abierta y a distancia en el mundo es cambio. Después de haber transitado hacia el tercer milenio y comenzado el siglo XXI, es posible identificar algunos de los resultados alcanzados en educación hasta ahora:

1. El carácter humano de la educación. Es una actividad exclusiva de los seres humanos.
2. El enfoque humanista de la educación. Se trata de formar seres humanos y de promover su desarrollo a lo largo de la vida.
3. La interacción sólo es posible entre los seres humanos. La tecnología deshumaniza si no se utiliza adecuadamente.
4. La complejidad del proceso educativo. El carácter complejo de la condición humana hace compleja la tarea de educar.
5. La diversidad del proceso educativo. El proceso de enseñanza es diferente al proceso de aprendizaje, ambos dependen de los estilos y ritmos personales de enseñar y aprender.
6. El impacto de la tecnología en la educación. El desarrollo tecnológico, consecuencia de la acelerada producción científica aplicada a la solución de problemas, ha impactado de manera sensible a la educación.
7. El papel del audiovisual en el proceso educativo. Aunado a lo anterior, se hace indispensable incorporar al audiovisual (sonidos, imágenes y textos) en los ambientes de aprendizaje, como apoyo a los recursos didácticos tradicionales (contactos con la realidad, impresos, experimentos, prácticas de campo, etc.).

El cambio en educación se ha venido presentando en tres niveles: a) macro, la *reforma* de los sistemas educativos nacionales (hay que articular los niveles educativos para provocar sinergias positivas); b) intermedio, el *cambio* en las organizaciones educativas (la escuela como institución formadora necesita transformarse); y c) micro, la *innovación* en los ambientes de aprendizaje (los profesores y los estudiantes como agentes de cambio).

Una propuesta realmente innovadora, en el contexto de la cuarta generación de la EAD es el denominado Ambiente Virtual de Aprendizaje (*Environnement Virtuel d'Apprentissage*) que ha surgido, casi en forma simultánea, en aquellos países más interesados en proporcionar educación de calidad para todos, a lo largo de la vida. Se trata de crear, ahora sí a través de la virtualidad, un ambiente que satisfaga la necesidad de aprender de manera personalizada (de acuerdo con el estilo, el ritmo y los aprendizajes previos de cada individuo), mediante una combinación de medios y formatos (imagen, animación, sonidos, texto fijo, videos, etc.).⁶

³ JOSEPH M. DUART Y ALBERT SAGRÁ [comp.] (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa. España, pp. 14-15.

⁴ La interacción sólo se puede dar entre seres humanos y, prueba contundente de ello, es el proceso educativo. Resulta muy endeble sostener que el ser humano pueda "interactuar" con una máquina que ha sido programada para ofrecer respuestas, sin valorar en su justa dimensión la complejidad del otro.

⁵ JAMES C. TAYLOR (1995). *Distance education technologies: The fourth generation*. Australian Journal of Educational Technology. 1995 11(2), 1-7. [En línea: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet11/taylor.html>]. Los subrayados son míos.

⁶ Una buena aproximación a este tema se encuentra en los trabajos del *Centre collégial d'éducation à distance* de la Universidad de Laval, en Québec, *cf.* Céline Landry (2001). *Environnement technologique d'apprentissage: quel modèle adopter?* [En línea: <http://www.ulaval.ca/aced2000cade/francais/Actes/Landry-Celine.html>].

Pero, ¿por qué en busca el eslabón perdido?, ¿Por qué la educación abierta y a distancia puede ser este eslabón?

Martín Hopenhayne y Ernesto Ottone (2002) nos plantean a la educación como *el gran eslabón* donde se articulan el desarrollo económico, político y social de una nación y de una sociedad. Su propuesta descansa, principalmente, en el análisis crítico del documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* preparado por la CEPAL/UNESCO (1992): *...la educación puede efectivamente contribuir, en su calidad de eslabón, a generar las sinergias necesarias entre dinamismo productivo, bienestar social e institucionalidad democrática.*⁷ Pero:

¿Qué acervo educativo y qué capital cultural son los más idóneos para potenciar un modelo de desarrollo en el que se concilien saltos productivos con incorporación acelerada de valor agregado a la economía, modernización institucional del Estado (político, de manejo macroeconómico y de gestión de política social), apertura competitiva a la economía global, mayor equidad en la forma de la apertura y del crecimiento, un ejercicio más difundido de la ciudadanía en una sociedad que incorpora dinámicamente los nuevos elementos de comunicación e información?

Al plantear la pregunta en estos términos, su respuesta si la hay supone conjugar, como esencia y producto del proceso educativo, los siguientes rasgos en el educando: un sujeto capaz de insertarse oportunamente en la globalización económica y en los intensos procesos de cambio productivo, capaz de dialogar activamente en espacios decisorios y capaz de ejercer sus derechos políticos en una democracia participativa. Capacidad para insertarse con mejores ingresos en el mundo laboral, capacidad de gestión y organización, capacidad para discernir información estratégica, capacidad para comunicar en espacios públicos, capacidad para aplicar conocimientos básicos con fines productivos: todas estas son destrezas o códigos que la educación debe estar en condiciones de infundir.⁸

Además, coinciden con Robert Reich (1991) en que: *la educación que prefigura las funciones del futuro deberá generar capacidad de abstracción, desarrollo de un pensamiento sistémico complejo e interrelacionado, capacidad de experimentación y de colaboración, trabajo de equipo e interacción con los pares. En suma, una educación fluida e interactiva que configura una mente escéptica, curiosa y creativa.*⁹

Como podemos observar, las expectativas de formación que se deben satisfacer con la educación son ambiciosas, pero necesarias para articular el desarrollo humano y social con el desarrollo económico. Por ello, en casi todos los programas educativos de las naciones que integran a la UNESCO, se apostó al uso intensivo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, así como a la educación a distancia, para dar cumplimiento a los compromisos suscritos en el Foro Mundial de la Educación, a fin de instrumentar políticas educativas que garanticen cobertura, equidad y calidad.

Los seis objetivos del Marco de Acción de Dakar con los que se busca hacer realidad la educación para todos son:

I. extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;

II. velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo todos los niños y las niñas que se encuentran en situaciones difíciles y las pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una educación primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;

III. velar porque sean atendidas todas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa;

IV. aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente;

V. suprimir todas las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;

VI. mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.¹⁰

Ahora, ¿será posible cumplir con estos objetivos y con el desarrollo de las capacidades antes mencionadas mediante la EAD y el uso de las TICs? ¿Acaso hemos encontrado el eslabón perdido en la historia de la humanidad?

En el caso de México, que también se suma a la tendencia planetaria de la educación abierta y a distancia, así como al aprovechamiento de las tecnologías disponibles, tal y como lo establece en el *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006*,¹¹ podemos estar seguros de que, mientras no se lleve a cabo una reforma profunda del sistema educativo, no habrá cambio alguno, ni será posible cumplir con los compromisos del Foro de Dakar. Al mismo tiempo, se necesita hacer realidad la descentralización educativa, con equidad, en el marco de un federalismo real, no virtual, donde se transfieran y deleguen la responsabilidad y los recursos de la sociedad hacia donde más se necesitan, a las comunidades y grupos más vulnerables. Fortalecer el municipio (reordenado geográficamente y políticamente) como el núcleo natural de participación social.

El futuro está por construirse, desde ahora, el marco jurídico está definido: doce años de educación obligatoria y 8% del Producto Interno Bruto destinado a la educación. Los recursos para hacer realidad este futuro dependen de la determinación de prioridades, dejemos de desperdiciar el dinero de la sociedad en la publicidad de los distintos órdenes de gobierno (en especial de la “pareja presidencial”) y de los partidos políticos para educar a todos los mexicanos, con calidad y equidad.

⁷ MARTÍN HOPENHAYNE y ERNESTO OTTONE (2002). *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. FCE. México, p. 77.

⁸ *Ibid.*, pp. 76-77.

⁹ *Ibid.*, p. 77.

¹⁰ UNESCO (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Marco de acción de Dakar. Foro mundial de la educación. En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

¹¹ SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006*. SEP. México.

EXAMEN DE UNA POLÉMICA “EN RELACIÓN AL” EXAMEN

PRIMERA DE TRES PARTES

ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

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

PRÓDROMO*

La undécima tesis sobre la lógica de las ciencias sociales de Popper establece:

Es de todo punto erróneo conjeturar que la objetividad de la ciencia depende de la objetividad del científico. Y es de todo punto erróneo creer que el científico de la naturaleza es más objetivo que el científico social. El científico de la naturaleza es tan partidista como el resto de los hombres y, por lo general, es —si no pertenece al escaso número de los que constantemente producen ideas— en extremo unilateral y partidista en lo concerniente a sus propias ideas.¹

La “cara positiva” de la anterior tesis constituye el contenido de la tesis duodécima:

Lo que puede ser calificado de objetividad científica radica única y exclusivamente en la tradición crítica, esa tradición que a pesar de todas las resistencias permite a menudo criticar un dogma dominante. Expresado de otra manera, la objetividad de la ciencia no es asunto social de su crítica recíproca, de la amistosa enemistosa división de trabajo de los científicos, de su trabajo en equipo y también de su trabajo por caminos diferentes e incluso opuestos entre sí. De ahí que dependa parcialmente de esa vasta serie de relaciones sociales y políticas que en cuanto a tal crítica la hacen posible.²

No se requiere pertenecer a la corriente del racionalismo crítico para percatarse de que el planteamiento popperiano es harto sensato. Quien haya leído algunas de las comunicaciones científicas de los siglos XVII y XVIII habrá notado que los científicos, en rigor, transcribían la “receta”, paso a paso, de cómo sus colegas podían obtener sus mismos resultados y ejercían, además, una severa crítica —que actualmente debe ser una venerable tradición— a las comunicaciones de sus hermanos de desvelos. Basten como ejemplo de esto último algunos párrafos de una carta del naturalista Charles Bonnet al abate Spallanzani, del 29 de noviembre de 1777, que incluía la súplica³—bien servida por el italiano— de hacerla pública:

* Stricto sensu.

¹ KARL R. POPPER. “La lógica de las ciencias sociales”. En Theodor W. Adorno, KARL R. POPPER, et al. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Trad. De Jacobo Muñoz. Barcelona, Grijalbo, 1973. 328 p. (Col. Teoría y realidad -1). pp. 101-119. p. 109.

² *Ibidem*. p. 109-110.

Es obvio que en la literatura alquímica, como en todas las otras literaturas, hay autores buenos y malos. Hay también productos de charlatanes de feria, de maniáticos y de embaucadores. Estos escritos inferiores se reconocen fácilmente por la gran cantidad de recetas que contienen, por su redacción descuidada e inculta, por su marcada tendencia al misterio, por su espantosa falta de espíritu y por su desvergonzada insistencia en la fabricación del oro. Los buenos libros se reconocen siempre por la diligencia, el cuidado y el visible esmero intelectual del autor.

C.G. Jung. *Psicología y alquimia*.

No conocía esta obra del señor Felipe Pirri de la que me daís una breve noticia que me sorprende mucho. ¿Cómo, os ruego me digáis, se encuentra en el siglo XVIII un escritor que haya osado sostener que el renacuajo y la rana son dos animales esencialmente diferentes?. ¡Este escritor no había, pues, leído nunca a Swammerdam!. ¿Pero es posible tratar de las ranas sin haber leído a Swammerdam o al menos sin haberle consultado?... Confieso que no comprendo nada de esta aseveración tan extraña del señor Pirri. En apariencia algún interés secreto le ha inclinado al error...

Un defecto de lógica es una cosa muy perdonable; lo que no lo es en el mismo grado es una falta de exactitud o de fidelidad en las citas de los autores. Cuando para combatir el “encaje” el señor Pirri mutila un párrafo de mis *Cuerpos Orgánicos* hace una cosa que se le puede reprochar legítimamente y que haría por sí sola dudar de la bondad de su causa si se debiese juzgar por su conducta...

Para tratar de persuadir a sus lectores de que pienso como él en este asunto, separa hábilmente cuatro líneas de mi artículo, suprime todo el resto y aplaude “mi sinceridad filosófica”. Lamento no poder aplaudir la sinceridad filosófica del señor Pirri, pero la verdad es que me hace decir precisamente lo contrario de lo que he tratado de probar...

Me parece moralmente imposible que el señor Pirri haya podido equivocarse un instante en una cosa tan evidente, y puesto que a pesar de una evidencia tal osa poner en mi boca una confesión tan contraria a todo lo que él sabe de mi manera de pensar sobre la cuestión, me veo obligado a concluir que su escrito no le ha sido dictado por el amor puro y desinteresado de la verdad.

Pero ya es demasiado sobre un autor tan poco celoso de la estima del público como para exponerse voluntariamente al reproche tan grave y tan fundado de reticencia y mala fe...³

No resulta descabellado —a la luz de nuestro ejemplo— postular que un indicador importante de la madurez de una disciplina científica lo constituye el número de polémicas de altura que en ella se desatan.

³ LÁZARO SPALLANZANI. *Experiencias para servir a la historia de la generación de animales y plantas*. Trad. De Fernando Barranco Díaz. Buenos Aires, EMECÉ, 1945. 420 p. IIs. (Maestros de la ciencia). p. 133-138.

LA POLÉMICA Y SUS DIFICULTADES

Quienquiera que haya tomado en serio el estudio de la pedagogía sabe que la polémica en torno al examen trata un viejo tópico que ha ocupado a algunos de los más célebres contemporáneos.

Próximos a nuestra cultura —o tradición pedagógica— encontraremos, entre otros, al italiano Lombardo-Radice, al español Alcántara o al transterrado Hernández Ruiz con participantes en el debate.⁴

La polémica que ahora analizamos, sin embargo, no es esa, que podemos llamar la clásica. Nos ocupamos de una especie de guerra personal que, como vimos antes, merece, sólo en razón de nuestro ámbito, una atención especial.⁵

Adelante se verán algunas de las dificultades que el escritor que reseñamos ofrece. Primero destacaremos qué partes del contenido, por ahora, someteremos a la crítica.

La conclusión de un largo escrito en contra del examen y de la “pedagogía del examen” puede apreciarse parcialmente en los siguientes fragmentos:

Necesitamos reconocer que no es factible aplicar las mismas soluciones en los diversos niveles del sistema educativo, ni en la transmisión de las diversas disciplinas. La pedagogía del examen se ha caracterizado por su estrechez conceptual, pero los problemas pedagógicos deben abordarse desde múltiples teorías y dimensiones; sólo así se podrá lograr una reflexión sólida. Es necesario tener presente que los aspectos del aula y, en concreto, los metodológicos no se resolverán mediante un sistema de exámenes riguroso. La historia de la educación nos enseña que la rigurosidad conduce al fraude (explícito o implícito). Necesitamos recuperar el aula como espacio de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales. Una vez que lo hayamos logrado, el examen será totalmente un problema secundario...

Concluimos que la pedagogía actual, al preocuparse técnicamente por los exámenes y la calificación, ha caído en una trampa que le impide reconocer y estudiar los grandes problemas y las necesidades de la educación.⁶

Asoman ya en estas pocas frases algunas de las principales dificultades con las cuales quien quiera analizar el escrito habrá de enfrentarse. Dado que éste será el contenido de las posteriores líneas del presente apartado baste por ahora ofrecer un ejemplo. Un asalto a mano armada, por fuerza, es explícito: “Esto es un asalto”. Resulta improbable —aunque no se descarte la idiocia— que algún malhechor explícitamente anuncie: “Esto es un fraude”. La noción de fraude, desde su origen latín, significa *engaño*, no declaración explícita. ¿Qué debemos, pues, entender por fraude explícito? ¿En qué se distingue del implícito?

Nuestro autor —en ánimo de proseguir— se opone al examen y, en particular, a quienes establecen “...un falso principio didáctico: a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza...”⁷ Lamentablemente, sus fuentes para contraargumentar no tienen la figura tangible de un solo sujeto individual, o de un equipo de trabajo, sino que parecen ser “...tanto autoridades educativas como maestros, alumnos y la sociedad en general...”⁸

Como en un viejo chiste, me hubiera gustado saber quién afirma semejantes insensateces sobre el examen y la enseñanza para unirme a Díaz en la paliza que le propina. No es el caso, sin embargo. Parece que más bien afronta el *zeitgeist*, el espíritu de los tiempos, y, al igual que el caballero de la triste figura, lanza golpes sin tener un verdadero enemigo al frente.

Los palos a ciegas, como todos sabemos, pueden afectar muchas más cosas que aquellas a que se tiene inquina e incomodar a quienes no tenían motivo de querrela.

Este es el caso de nuestro especialista. Parece que lo traicionó el fervor antiexaminatorio. Observemos, espigando en su denso escrito, qué razones tiene para tan enjundiosa ofensiva contra el examen en el ámbito escolar.

Del enorme cúmulo de afirmaciones que contiene el texto, creo que pueden ser entresacadas, en dos categorías, las principales argumentaciones. Dado que constituyen el apoyo o fundamentación de las conclusiones me he permitido elevarlas al rango de *premisas*. De éstas, tres podrían ser designadas como *premisas históricas* y otras tres como *premisas doctrinarias*.

Veamos, con su introducción, la exposición literal de las primeras:

A menudo, tanto los estudiosos de la educación, como cualquier persona común, piensan que el examen es un elemento *inherente* a toda acción educativa. Esto es, se convierte en algo natural el hecho de que, después de un curso, los estudiantes se sometan a un examen que determina si adquirieron el conocimiento expuesto. Un estudio sobre la historia del examen en las prácticas pedagógicas mostraría la falsedad de esta afirmación.

Primero, porque el examen fue un instrumento ‘creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores.’ Segundo, porque existen innumerables indicios de que hasta la Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa. Tercero, porque la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XIX a la pedagogía; herencia que produjo una infinidad de problemas, los cuales padecemos hasta hoy.⁹

Las que hemos llamado premisas doctrinarias no se encuentran igualmente numeradas, pero constituyen una tríada bien clara:

...Si bien cada grupo social puede tener su representación con relación al papel que juega el examen, todos coinciden, en términos globales, en esperar que a través del examen se obtenga un conocimiento “objetivo” sobre el saber de cada estudiante.

⁷ *Ibidem*. p. 65

⁸ *Idem*.

* Se encuentra aquí, en el original, la llamada para la nota 7, que comentaremos adelante.

⁹ *Ibidem*. p. 67. [Temo, por cierto, haber creído equivocadamente, durante muchos años, que dedicarme al estudio de la educación me permitiría seguir siendo una persona común, como cualquier médico, ingeniero o biólogo].

⁴ Vid. GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE. *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente*. Trad. de Pablo Martínez de Salinas. Barcelona, Labor. 1950. 484 p. Il. (Biblioteca de Pedagogía Contemporánea). Pedro de Alcántara García. *Tratado de pedagogía*. Madrid, Saturnino Calleja, 1895. XX-438 p. (Biblioteca para Escuelas Normales). Santiago Hernández Ruiz. *Manual de didáctica general*. México, Fernández Editores, 1972. XVI-308 p. (Ensayos pedagógicos).

⁵ ÁNGEL DÍAZ BARRIGA. “Una polémica en relación al examen” *Perfiles Educativos*. No. 41-42. México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos/UNAM, jul-dic. 1988. pp. 65-76.

⁶ *Ibidem*. pp. 75-76. Suscribo sin ambages la primera afirmación.

Pero el examen es sólo un instrumento que no puede por sí mismo resolver los problemas que se han generado en otras instancias sociales. No puede ser justo, cuando la estructura social es injusta; no puede mejorar la calidad de la educación, cuando existe una drástica disminución de subsidios; no puede mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, cuando no se atiende la conformación intelectual de los docentes, el estudio de los procesos de aprendizaje de cada sujeto, ni el análisis de sus condiciones materiales.¹⁰

Así las cosas, quien intente leer el texto completo habrá de transitar un canal preñado de escollos. El primero lo constituye el lenguaje.

Originalmente intenté, con el concurso de colegas lingüistas y filólogos, determinar en qué idioma está escrito el texto. La primera hipótesis es que se trataba de una lengua romance —llena de anglicismos— tan próxima al español que podía leerse casi de corrido. La conclusión final, empero, es que se trata simplemente de español mal escrito.

La frecuente introducción de nociones nuevas o de novedosas acepciones de términos comunes, obliga a nuestro autor a ofrecernos, en apego al más estricto rigor metodológico, las definiciones pertinentes. Una de tales definiciones, de gran importancia, es la de “inversión”. Veámosla:

Empleamos este término para señalar la trasposición de un problema que se estructura y conforma en un nivel a otro que no guarda ninguna relación con el primero. El resultado de la inversión es que sólo se contempla el último nivel del problema, perdiéndose el que es determinante.¹¹

Si entendí correctamente lo expresado significa algo así como trasladar el sótano de un edificio a su último piso, aunque la comprensión de tal asunto no es tan fácil: por un lado, trasposición parece equivalentes —si es de nivel— a inversión y, por otro, tal trasposición-inversión parece, a su vez, dividir el problema mismo en niveles. Como sólo se nos menciona “el último nivel del problema” apenas podríamos suponer la existencia de un primero y nos quedaría la duda sobre algún intermedio, o varios más. Líneas abajo leemos:

...la convergencia de los diversos ámbitos de conflicto implicados en el examen se manifiesta al convertirse en una instancia social y en una técnica “educativa”, donde se depositan* muchas expectativas...¹²

En el texto original, donde aparece aquí el asterisco, está la llamada no. 8 (*) que, a pie de página, nos explica la noción de depositar:

Utilizamos este término como figurativo de otro del corpus psicoanalítico “desplazar”, para señalar cómo la intensidad de una representación puede trasladarse completamente a otra.¹³

No estoy cierto de haber comprendido plenamente, pero supongo que esto equivale a lo que en España se llama “adorar al santo por la peana”.

No son pocas las definiciones que se nos ofrecen, pero sería prolijo presentarlas todas. Una última muestra de estos escollos podrá preparar al lector, aunque sólo sea anímicamente. Cuando Díaz nos dice que el examen “*pervirtió** la relación pedagógica...” nos dice en su nota 12 (**) lo siguiente:

Utilizamos el término en forma figurada del corpus psicoanalítico. Freud lo utiliza para analizar cómo en una relación objetal, un vínculo natural es remplazado por una relación con un objeto (virtual o real) diferente. Esta nueva relación pervierte el vínculo natural.¹⁴

No intento encontrar alguna explicación a estos conceptos. Requeriría, para procurarlo, la previa definición del concepto “relación objetal” (término, este último, que no existe en castellano). Probablemente, la atracción de un objeto magnético por uno de madera sea, en el fondo, una perversión, aunque dadas las definiciones resulta muy difícil distinguir entre depositario y pervertido.

Lo peor de todo este asunto es que el concepto central de este trabajo, la noción de examen, no se encuentra definido. La primera línea del mismo dice: “El examen *** se ha convertido en un instrumento donde se deposita la esperanza de mejorar la educación”¹⁵

La llamada n° 1 (***) hace abrigar la esperanza de que se nos ofrecerá un buen *definiens* al *definiendum* examen, pero lo único que logramos averiguar es que nuestro autor habla intencionalmente de examen y lo considera distinto de la evaluación: “Se utiliza intencionalmente el término examen y no evaluación para referirnos a diversos momentos en la historia de este instrumento”¹⁶

Poco a poco, el autor, en fuerte crítica a las pruebas, nos hace creer que examen es lo que él denomina en inglés los “*test*”.

Como puede apreciarse el análisis de este escrito es mucho más complejo de lo que hubiera parecido en una primera instancia.

Una última dificultad que expondremos del escrito que analizaremos es el uso de una técnica de discusión que infortunadamente empieza a tomar carta de naturalización en nuestro medio: se pone un conjunto de tonterías en boca del adversario (o, simplemente, de quien pretende atacar) para, acto seguido, acusarlo de tonto.

Cuando Díaz, entre otros muchos ejemplos se opone a los fundamentos mismos de la medición científica por la vía de la construcción de pruebas (“*tests*”) nos dice:

En ocasiones previas hemos mostrado cómo la lógica de la construcción de estos instrumentos impone una violencia epistemológica entre sus pasos técnicos: 1) atributo, 2) operacionalización del atributo, y 3) construcción de instrumentos...¹⁷

Así formulados los tales pasos nos encontramos no ya frente a una “violencia epistemológica”, sino ante una auténtica agresión a la inteligencia humana. Nadie que se encuentre en su sano juicio puede concebir que “atributo” —así, sin verbo— es un “paso técnico”. El paso tres que se nos señala, por otro lado, constituye todo el procedimiento que se dividiría en pasos. La construcción de instrumentos no puede incluir como su tercer paso la construcción de instrumentos. Los dos primeros pasos saldrían, obviamente, sobrando.

Dado que cada vez son menos los enterados de la cuestión no resulta gravoso permitir el cotejo de lo que se ha trascrito con lo que se enuncian los inculcados de “violencia epistemológica”.

En cualquier campo de actividad, el medir consta de tres pasos comunes: a) señalar y definir la cualidad o atributo que se habrá de medir [lo que sí es un paso]; b) determinar un conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo pueda manifestarse y hacerse perceptible, y c) establecer un conjunto de procedimientos o de definiciones para traducir las observaciones a enunciados cuantitativos de grado o de cantidad. La comprensión de cada uno de estos pasos y

¹⁰ *Idem*. ¹¹ *Ibidem*. p. 66. ¹² *Ibidem*. p. 67. ¹³ *Idem*.

¹⁴ *Ibidem*. p. 69. ¹⁵ *Ibidem*. p. 65. ¹⁶ *Idem*. ¹⁷ *Ibidem*. P. 71

de las dificultades que presentan proporciona cimientos sólidos para la comprensión de los procedimientos y de los problemas de la medición en psicología y educación.¹⁸

A continuación dedican los autores cerca de seis páginas a explicar detalladamente, con ejemplos de las distintas ciencias, cada uno de los pasos. Casi al final del capítulo correspondiente, después de plantear las principales críticas que se hacen a la medición psicológica y pedagógica, señalan su postura ante este asunto:

No hay que cansarse de recalcar que, en el mejor de los casos, la medición sólo nos proporciona información, no juicio. Una prueba solamente nos dará información, no la conclusión que pueda sacarse de sus datos. La información suministrada por la puntuación de una prueba no es un sustituto del discernimiento. La información es el material bruto con el que deberá trabajar el discernimiento, tanto en la clínica como en el aula o en el laboratorio de experimentación. La experiencia, el entrenamiento y la sagacidad producirán el discernimiento que cogerá los datos de que se disponga acerca de un individuo o de un grupo, sabrá cuánto crédito conceder a cada uno de ellos, qué significado darles y sacar de los mismos una conclusión sólida, o un plan para cada acción.¹⁹

Podrá captarse por estas líneas que Thorndike y Hagen son harto menos ingenuos y epistemológicamente violentos de los que se nos quería hacer creer.

LA CUESTIÓN

Si ha de intentarse un acercamiento serio a la cuestión de los exámenes en menester, dado que el camino se nos ha propuesto, remontarnos a tiempos pretéritos. Para nosotros puede ser por ahora suficiente una aproximación a nuestro propio, aunque ya no tan reciente, pasado.

Refiere el padre fray Antonio de Remesal que, entre 1532 y 1540 los españoles vecinados en la ciudad de Santiago de Guatemala sufrieron una gran cantidad de calamidades (incendios, fraudes y demás), pero que todo esto no fue tan grave:

Todos los daños que este y los años pasados padecieron los vecinos de la ciudad de Santiago parece que les caían de fuera, y no les tocaban inmediatamente a las personas y vidas y, que ya que les faltaba la paz, el gusto, la hacienda, el ganado, el oro y la plata que les robaban los forasteros, tenían salud en sus personas y seguras las vidas, con que remediar tantos daños. Pues aun este consuelo les faltó en aquellos días. Porque acabada la guerra, y sujetadas las provincias de la comarca, seguras las personas y vidas de las macanas y fechas de los enemigos, entró un hombre en la ciudad que las puso en mayor peligro que todos ellos. *Dijo que era médico, cirujano, boticario y herbolario famoso*. Puso tienda de medicinas y para aplicarlas visitaba a los enfermos, tomaba pulsos, recetaba para su casa y hacía todas las demostraciones de un protomédico de la Corte. Pero como el arte de curar lo debía de ejercitar más por inclinación que por ciencia, y faltando el saber por sus principios, era forzoso acudir a la experiencia, y ésta, siendo tan dificultosa y peligrosa, había de ser a costa de los vecinos; pagaron también la entrada de su buen médico, que enterró él solo en la ciudad más españoles en un año que había acabado en diez las guerras de Nueva España. Y

este año de cuarenta y uno, en particular, se encarnizó de suerte que no escapaba hombre que visitase. Y así a los cinco de agosto (demás de otras muchas veces que en diferentes tiempos le habían requerido que no curase ni recetase para su botica y no aprovechaba, por el ímpetu con que seguía una arte tan dichosa como la medicina cuyas faltas cubre la tierra) le mandaron, so graves penas, que no visitase enfermos ni ejercitase la medicina, añadiendo alas pasadas el destierro de la ciudad. Porque se había experimentado que no escapaba persona en quien pusiese sus manos. Aunque dentro de un año se vió la ciudad tan necesitada, que a los catorce de marzo de mil quinientos y cuarenta y dos, los alcaldes y regidores en su cabildo *dijeron e mandaron (dice el secretario) que atento que al presente en esta ciudad no hay médico que sea letrado para que cure de medicina, que al dicho N. mire a su conciencia e haga como buen cristiano a su leal saber y entender y que si alguno lo llamare para curar, si algún daño le viniere por intervenir en tal cura, sea a culpa de la persona que así lo llamare. E que de hoy en adelante se le alze e repone la pena*.²⁰

García Icazbalceta, en su análisis del asunto, plantea la duda común: "Curioso sería saber si los vecinos se prestaron a seguir pareciendo a manos de aquel endemoniado curandero".²¹

Si bien el ejemplo resulta anecdótico, contiene parte de los protagonistas que permiten el análisis del problema.

A reservar de volver a la cuestión con más elementos, veamos el antecedente de mucho de los que examinaremos: la necesidad real o, meramente, sentida. Bernal Díaz del Castillo, años atrás, relatada, hablando de la toma de México Tenochtitlán:

...cuando la noche nos despierta curábamos nuestras heridas con aceite, e un soldado que se decía Juan Catalán, que nos las santiguaba y ensalmaba y verdaderamente digo que hallábamos que nuestro señor Jesucristo era servido de darnos esfuerzo, demás de las muchas mercedes que cada día nos hacía, y de presto sanaban; y así heridos y entrapajados habíamos de pelear desde la mañana hasta la noche, que si los heridos se quedaran en el real sin salir a los combates, ni hubiera de cada capitania veinte hombres sanos para salir. Pues nuestros amigos los de Tlascala, como veían que aquel hombre que dicho tengo nos santiguaba, todos los heridos y descalabrados venían a él, y eran tantos, que en todo el día harto tenían que curar.²²

Si bien estos dos ejemplos se refieren específicamente a la medicina, fuerza es admitir que, al igual que ella, todas las demás actividades profesionales requieren de un cierto grado de conocimientos y habilidades para poder ser ejercidas. Estos se aplica a toda actividad humana, sea el sacerdocio, la milicia, las artes, la especulación filosófica o la investigación científica.

²⁰ FR. ANTONIO DE REMESAL. *Historia General de las Indias Occidentales y particular de la Gobernación de Chiapas y Guatemala*. 2v. Ed. De Carmelo Sáenz de Santa María. Madrid, Atlas, 1964-1966. V. I, p.274

²¹ JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA. "Los medios de México en el siglo XVI". En *Obras de...* 10v. México, Imp.de V. Agüeros, 1896-1899. (Biblioteca de Autores Mexicanos #1,2,3,6,9,12,14,18,20,23). V.I p.77

²² BERNAL DÍAZ DEL CASTILLO. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. 2v. Ed. De Carmelo Sáenz de Santa María, Madrid, Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo/CSIC e Instituto de Investigaciones Históricas/UNAM, 1982. (Monumento Hispano-Indiana. V. Centenario del descubrimiento de América. # I). V. I, p. 374 [Los términos subrayados se encuentran así en la edición crítica de Sáenz de Santa María, según su criterio "positivo-constructivo". Me he permitido, marcando en negritas, corregir la concordancia vizcaína del texto crítico. La cita original dice: "nuestros herido"].

¹⁸ ROBERT L. THORNDIKE Y ELIZABETH HAGEN. *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*. Trad. De Francisco González Aramburu. México, Trillas, 1970. 736 p. IIs. (Biblioteca Técnica de Psicología). P. 17

¹⁹ *Ibidem*. P. 24-25.

LA PRIMERA PREMISA HISTÓRICA

Tan entendido como ese pasatiempo que pide encontrar cierto número de diferencias entre dos ilustraciones aparentemente idénticas (o bien, errores de la segunda) puede resultar encontrar las diferencias entre los que los autores —en la versión citada— realmente dicen y lo que Díaz nos ofrece entre comillas o quizá, nos brinda como referencias. De hecho, pienso que hacerlo sistemáticamente puede ser un buen ejercicio para aprendices de investigador.

Algunos ejemplos permitirán ilustrar el aserto. Así, cuando —en nuestra común traducción castellana— Kamin dice: “Como hemos visto, se hacían pocas distinciones sutiles entre los delincuentes, los pobres y los pocos inteligentes”, Díaz transcribe: “...se establecieron sutiles vinculaciones entre los delincuentes, los pobres y los poco inteligentes”.²³

El autor que nos ocupa cita como editada en 1977 la traducción castellana de la obra de Bowles y Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, cuya primera edición en inglés data de 1967 y fue publicada por la editorial Siglo XXI en 1981.²⁴

Nuestra versión del Kamin dice, en la página 19: “La legislatura de Iowa estipuló en ese mismo año [1911] la ‘privación del instinto sexual’ iba más allá de toda necesidad eugenésica válida por lo que en 1913 se adoptó en Iowa una medida científicamente más sensata”.²⁵ La cita en Díaz se ve así: “Bajo esta perspectiva se llegó a ‘privar el instinto...’ “y remite a la página 18.”²⁶

La única cita apoyada en Kamin debidamente transcrita es la de un artículo del Dr. E. Flood, que en la edición de Siglo XXI se encuentra en la página 18 y en el ejemplar de Díaz en la 12 (el guión que sobra puede ser errata de imprenta).²⁷

Un último ejemplo —intrascendente— puede permitírnos terminar con las ilustraciones de este enfadoso asunto. La cita en Díaz dice: “Los niños de este grupo no pueden llegar a dominar las abstracciones, si bien, en muchos casos, se puede hacer de ellos obreros eficientes”.²⁸ La cita de Terman que aparece en Kamin dice, *ad pedem litterae*: “Los niños de este grupo deberían ser segregados en clases especiales [...] No pueden llegar a dominar las abstracciones, si bien en muchos casos se puede hacer de ellos trabajadores eficientes [...]”.²⁹

De mucha mayor importancia —porque se convierte en el apoyo de lo que hemos denominado la primera premisa histórica— es la siguiente cita de Weber:

Para eludir la constante amenaza de apropiación de cargos, impedir la formación de clientelas y la de monopolios de notables, el poder patrimonial de la China imperial tomó estas medidas: nombramientos a corto plazo, exclusión de cargo donde el funcionario tenía parientes, vigilancia mediante espías, agregando por primera vez en la historia, la exigencia de exámenes...³⁰

²³ LEON J. KAMIN. *Ciencias y política del cociente intelectual*. Trad. de Pilar Soto y Carlos Solís. Madrid, Siglo XXI, 1983. 248 p. Il. (Educación). p.15. Díaz. *Op. Cit.* p.70.

²⁴ SAMUEL BOWLES y HERBERT GINTIS. *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Trad. de Pilar Mascaró Sacristán. México, Siglo XXI, 1981. 380 p. Il. (Educación). Díaz. *Op. cit.* p. 70.

²⁵ KAMIN. *Op. cit.* p. 19.

²⁶ DÍAZ. *Op. cit.* p. 71 [los subrayados de ambas citas son míos]

²⁷ KAMIN. *Op. cit.* p. 18. Díaz. *Op. cit.* p. 71.

²⁸ DÍAZ. *Op. cit.* p. 71

²⁹ KAMIN. *Op. cit.* p. 12

³⁰ DÍAZ. *Op. cit.* p. 67 [Esta cita constituye la nota a pie de página número 7 que páginas atrás se dijo comentaríamos].

Weber resulta así la autoridad histórica que permite afirmar a nuestro autor que el examen es un invento chino.

Veamos ahora, aunque en larga cita (por no perder el contexto), lo que verdaderamente dice Weber:

...El patronato y las relaciones de clan entre los funcionarios tienden a crear, de hecho, baronías funcionarias hereditarias con clientelas fijas. Tales instituciones, evidentemente, pujaron siempre por surgir. La tradición glorifica el feudalismo, como lo históricamente primitivo, y los escritos clásicos muestran que el carácter hereditario de los cargos era algo enteramente normal y que, además, los altos funcionarios centrales tenían el derecho de ser oídos para el nombramiento de sus colegas. *Ahora bien, para eludir la constante amenaza de apropiación de los cargos, para impedir la formación de clientelas y la de monopolios de notables de las localidades, el poder patrimonial imperial tomó las medidas ya mencionadas: nombramientos a corto plazo, exclusión de los cargos en los territorios en que el funcionario tenía parientes, vigilancia mediante espías (los llamados censores), agregando a ello, por vez primera en la historia, la exigencia de exámenes y de testimonios de capacidad.* El rango y el cargo quedaban determinados, en teoría de un modo exclusivo y en la práctica en gran proporción, por, por el número de exámenes sufridos. El mantenimiento del funcionario en su cargo, su ascenso a un cargo superior o se degradación a uno inferior eran la consecuencia de su conducta, cuyo resumen se publicaba periódicamente, hasta nuestros días, junto con los motivos correspondientes, de modo parecido a como se publican las notas trimestrales de los alumnos de los gimnasios alemanes. Considerado desde el punto de vista formal, se trata del más radical cumplimiento posible de la objetividad burocrática y, por consiguiente, de un radical abandono del sistema de asignación de cargos por gracia y favor de los funcionarios patrimoniales. Y aunque —como era natural— siguieron comprándose las prebendas y se conservó la importancia del patronato personal, tanto la feudalización como la apropiación y la clientela funcionaria quedaron muy quebrantadas, en parte negativamente por la intensa competencia y desconfianza entre los funcionarios, y en parte positivamente por el valor social universal de los títulos adquiridos mediante exámenes...³¹

A diferencia de Bonnet —cuyos conceptos seguramente suscribiría Weber— nuestro sociólogo alemán se encuentra inerte. Pero es calro que, a la luz de la cita que se ha transcrito, no puede culparse a Weber de prestar fundamento a una afirmación del siguiente tenor: “...el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores”.³² Weber —si he logrado entenderlo— lo que afirma, osadamente por cierto, es que en la China imperial “por primera vez en la historia” se agregaron, a otras formas de verificación, los exámenes y testimonios de capacidad para el otorgamiento de cargos y no menciona, en ningún momento, la noción hindú de castas inferiores. Parece, por otro lado, ver —al menos parcialmente— positivo el valor social universal de los títulos obtenidos mediante la aprobación de exámenes.

³¹ MAX WEBER. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. 2ª. Ed. 2 v. Ed.

Johannes Winckelmann. Trad. de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eduardo García Máynez, Eugenio Imaz y José Ferrater Mora. México, Fondo de Cultura Económica, 1964. (Sección de Obras de Sociología). V. II, p. 791. [Los subrayados son míos].

³² DÍAZ. *Loc. Cit.*

La cuestión de los exámenes en China ha impresionado tanto al mundo occidental (quizá por su gran escala y asombrosa continuidad) que se ha convertido en capítulo obligado de las buenas historias generales de la pedagogía. La explicación weberiana, sin embargo, quedaría incompleta si no se agrega a ella otra cuestión. La escritura china es silábica, o, técnicamente hablando, constituye uno de los sistemas de escritura logo-silábicos. Estos, según Gelb, son sistemas completos de escritura que:

...se originaron por primera vez en Oriente... todos los cuales pueden *a priori* pretender un origen independiente:

Sumerio, en Mesopotamia, 3100 a.C. – 75 d.C.

Proto-Elamita, en Elam, 3000 – 2200 a. C.

Proto-Indico, en el valle del Indo, hacia 2200 a.C.

Chino, en China, 1300 a. C. – 400 d. C.

Cretense, en Creta y Grecia, 2000 – 1200 a. C.

Hitita, en Anatolia y Siria, 1500 – 700 a. C.³³

No parece haber acuerdo entre los investigadores en torno al número correcto de los signos utilizados por la escritura china, pero los cálculos de Gelb, históricamente, son los siguientes: Alrededor del año 200 a. C. existían unos 3 000 signos, cien años después, 100 a. C., había 9 353 y en la edad moderna se supone llegan a cerca de 50000 signos.

Existen actualmente 214 claves para la clasificación de los signos chinos, reducción de las 540 claves utilizadas en un viejo vocabulario chino titulado *Shuo-wen* (hacia 100 d. C.). El número de signos básicos en la escritura china. Los demás signos adicionales no representan nuevas imágenes, sino combinaciones de signos básicos, o más corrientemente, combinaciones de signos básicos, o más corrientemente, combinaciones de signos básicos más indicadores fonéticos.³⁴

Basta recordar que nuestra escritura –alfabeto y signos diacríticos– apenas suma unos 40 signos para percatarnos de la enorme dificultad que entraña aprender a escribir en chino. Pero el problema para ellos no termina aquí:

También debe recordarse que hay seis tipos distintos de escritura a mano, que son: el ornamental, el oficial, el literario o estilo patrón, el corriente a mano, el ligero a mano y el estilo angular, similar al impreso. De estos tipos a menudo es preciso adquirir varios. Pero es aún más importante recordar, en lo que al escolar concierne, que este lenguaje de la escuela es prácticamente un lenguaje muerto y tiene poca o ninguna relación con el que usa en su vida diaria. Los verbos carecen de tiempo, de voz y de modo: los nombres carecen de género, número y caso. Desde el momento en que el significado y uso de una palabra se determina por su colocación –por su relación,

³³ IGNACE J. GELB. *Historia de la escritura*. Trad. de Alberto Adell. Madrid, Alianza Editorial, 1976. 350 p. Ils. (Alianza Universidad # 155). P. 90. [El subrayado no es mío].

³⁴ *Ibidem*. p. 156-157.

expresada en su posición en la intensidad de la voz-, esta misma simplicidad de la estructura gramatical hace el lenguaje aún más difícil. Por eso un estilo literario —el aprobado por los modelos escolares— no se adquiere sino después de años de una práctica del más rígido carácter imitativo.³⁵

Como es bien sabido, el imperio chino se inició en el año 221 a. C., cuando el príncipe Cheng logró derrotar a sus adversarios y se proclamó Shih Huang Ti o Primer Emperador.³⁶ No importa, para nuestros propósitos, el relato de cómo, años después, se estableció la imperial dinastía Han. Lo que sí constituye materia de nuestro estudio es la cuestión de las escuelas del estado y el establecimiento de los exámenes oficiales.

La verdad es que, *urbi et orbe*, nunca ha habido escasez de chinos pero con un sistema de escritura tan complejo los verdaderamente letrados —considerados indispensables para la buena marcha de tan vasto— eran en aquel entonces *rara avis*. Había, en consecuencia, que hacer lo que han hecho los gobernantes en todo el mundo cuando existe una necesidad de Estado que se relaciona con la educación: promover una reforma educativa.

El emperador Wu-Ti promulgó en 124 [a. de C.] el edicto que sentó las bases del sistema de escuelas del estado y de los exámenes oficiales. Por virtud de este edicto había que elegir cincuenta jóvenes entre los más virtuosos y sabios candidatos de las provincias, llevarlos a la capital para prepararlos durante un año y después someterlos de nuevo a prueba. Los que triunfaban en la última prueba recibían nombramientos de funcionarios; los que no triunfaban eran devueltos a sus casas. El grado de preparación de los candidatos lo determinaba el examen, y éste se basaba en los clásicos confucianos. El emperador estaba persuadido, como lo habían estado los intelectuales, de que la doctrina confuciana debía ser el núcleo de la cultura china y que debía impregnar a toda la nación. Desde el comienzo, con el edicto de 124, se desarrolló gradualmente el único y gigantesco sistema de exámenes del Estado que sobrevivió a la caída de la dinastía Han y, con ella, a la civilización sínica misma; sobrevivió al interregno de estados sucesores bárbaros, a la aparición y la época de perturbaciones y al estado universal de la civilización posterior del Lejano Oriente, para no caer definitivamente hasta 1905 d.C. Pero antes de caer influyó en el desarrollo del sistema de exámenes de la lejana civilización occidental.³⁷

Tiende a creerse la cultura china tan estática que se supone comúnmente que el establecimiento de los exámenes oficiales en el siglo II antes de nuestra era permaneció sin cambios hasta los arranques de nuestro siglo. La realidad es que, en ocasiones, desaparecía o, como apuntaba Weber, se corrompía la práctica y había que reintroducirla. Entre los años 237-239 de la era cristiana, el príncipe Wei hubo de ordenar que se pusieran de nuevo en vigor los exámenes civiles.³⁸ Siglos después la dinastía T'ang tuvo que reimplantarlos en gran escala (*circa* 750).³⁹

El sistema de exámenes determinaba a tal grado la vida escolar que se convirtió en la característica fundamental de la educación china. La escuela, pública o privada, orientaba todas sus actividades

hacia la aprobación de los exámenes. Estos, como se ha señalado, los aplicaba el Estado para proveer los cargos de funcionarios de todo el gobierno.

Los exámenes preliminares del nivel elemental podían conducir a la obtención de los grados de “talento naciente”, primero, y de “hombre aplicado”, después.⁴⁰

Los exámenes del nivel superior, aplicados por funcionarios gubernamentales, se celebraban cada tres años en todas las ciudades o distritos. Estos exámenes, que constituían un primer grado, ya eran realizados en celdas construidas ad hoc y ocupaban entre 18 y 24 horas de trabajo a los examinados.

Quienes aprobaban las anteriores pruebas eran llamados “flor de talento” y podían acudir a los exámenes trianuales que se celebraban en las capitales de provincia. La duración de estos era de tres días y se repetían los exámenes tres o cuatro veces. El uno por ciento aproximadamente de los aspirantes era aprobado. El título que se obtenía era de “escolar distinguido”.

Los escolares distinguidos podían viajar a la capital del imperio y presentar un examen de trece días, cuyo buen éxito les otorgaría el grado de “escolar admitido” y una plaza de funcionario público.

Los escolares admitidos podían presentar un último examen, en el cual poquísimos aprobaban, que les permitía ingresar a la *Han Lin Han Lin uan* (Bosque de Lápidas) o Academia Imperial.⁴¹

Monroe, apoyado en Lewis, nos ofrece las siguientes estadísticas sobre los exámenes en China al iniciarse nuestro siglo:

Existen 1705 Centros de matrícula, donde los exámenes preliminares suelen celebrarse; 252 para los exámenes de primer grado; 18 para los de segundo grado, de los cuales, uno por lo menos, contiene 30 000 celdas; y uno para los de tercer grado. Se dieron 28 293 títulos entre 760 000 aspirantes; en el grado superior, o sea en los exámenes de distinguidos, se escogieron 1 586 entre 190 300 examinados. Dejando a un lado más de un millón que se preparaban para los exámenes preliminares, hubo (1930) 960 000 hombres preparándose para estos exámenes, de los cuales sólo 1 839 fueron aprobados.⁴²

El contenido de los exámenes era de carácter eminentemente literario. Se trataba de composiciones en prosa (o en verso) similares a las suatorias, oriundas de Grecia, de la Roma clásica. Los temas de la enseñanza elemental procedían de libros como el *Clásico Trimétrico* y ofrecían temas como los siguientes:

Los hombres cuando nacen son buenos por naturaleza; —pero aunque iguales en esto, difieren mucho en la práctica. —Si no se educa se malea su carácter natural: —un curso de educación es valioso si se presta atención. —En un tiempo la madre de Mencio escogió una residencia, —y cuando su hijo no aprendía, rasgaba el tejido (a medio tejer). Criar y no educar es un error paterno: —educar sin rigor muestra la indolencia de un maestro. —Que no aprendan los muchachos es una cosa injusta: —pues si no aprenden de jóvenes, ¿qué harán cuando sean viejos? —Así como los diamantes sin pulir para nada útil sirven, —los hombres ineducados han de ignorar lo que es una buena conducta.⁴³

³⁵ PAUL MONROE, *Historia de la Pedagogía*. 2 v. Trad. de María de Maeztu. Madrid, Ediciones de la Lectura, [1924]. (Ciencia y Educación Manuales) v. I, p.39.

³⁶ EDWARD D. MYERS, *La educación en la perspectiva de la historia*. Trad. de Florentino M. Torner. México, Fondo de Cultura Económica, 1966. 502 p. (Breviarios #188) p. 64.

³⁷ *Ibidem*, p. 69.

³⁸ L. CARRINGTON GOODRICH, *Historia del pueblo chino*. 3ª. Ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1966. 298 p. IIs. (Breviarios # 30) p. 89.

³⁹ *Ibidem*, p. 143.

⁴⁰ MONROE, *Op. cit.* p. 48.

⁴¹ *Ibidem*, p. 48-50.

⁴² *Ibidem*, p. 51

Los temas para los exámenes de nivel superior eran del siguiente tenor: "Ser hábil y consultar a quien no lo es; saber mucho y preguntar a quienes poco saben; poseer y aparentar que no se posee; estar lleno y aparentar que se está vacío".⁴⁴

Por todas las complicaciones que hemos reseñado no resulta asombroso saber que había gentes que pasaban toda la vida intentando aprobar, dándose casos de presentarse padre, hijo y nieto a un mismo examen, y que no fueran extrañas las muertes de examinados durante el proceso.⁴⁵

Bien. Este largísimo viaje por el lejano Oriente ha tenido tres propósitos: primero, intentar aclarar de qué nos habla Weber, segundo, mostrar la estricta relación entre los exámenes y la práctica educativa y, tercero, dejar sentado que el inicio de los exámenes oficiales de la China Imperial, según lo tenemos históricamente documentado, data del año 124 a.C.

En el griego clásico existen varios términos que se relacionan con nuestro tópico: βάσανος, πειρα, πειρασος, πειρασμος. *Básanos* significa piedra de toque, prueba, experimento, tormento, sufrimiento.⁴⁶ *Peira*, por su parte, tiene, entre otros, los siguientes significados: prueba, ensayo, experiencia, tentativa, conocimiento adquirido por la experiencia *απο πειρης* después de repetidas pruebas)... *Peirasís* y *peirasmós* equivalen a prueba, ensayo, experiencia, tentación, intento, empeño, esfuerzo.

Estos vocablos fueron utilizados, entre otros muchos autores, por Platón, quien, por ejemplo, los utiliza para explicarnos cómo someter a la prueba del vino sentimientos tales como la ira, la concupiscencia, la ignorancia, la cobardía:

Para someter, al principio, estos sentimientos a una prueba poco costosa y bastante inofensiva, y para ejercitarnos luego, ¿podemos citar algún placer menos discutible que el que se prueba bebiendo vino como entretenimiento, con tal que las cosas se desarrollen con un mínimo de precauciones?. Reflexionemos, efectivamente, sobre ello: para someter a prueba un carácter difícil y salvaje, del que brotan mil injusticias, ¿dónde habrá más peligros, en firmar con él un contrato cuyos riesgos habrá que correr, o en celebrar en su compañía la fiesta de Dionisio?. O bien, si un alma se deja llevar por el placer carnal, ¿la someterá uno a prueba confiándole sus propias hijas, sus hijos o su mujer, exponiendo así lo que uno posee de más querido para estudiar el valor de dicha alma?. No ganaríamos nada con multiplicar los ejemplos de la superioridad de un examen en el que un juego en sí indiferente no arrastra consigo ninguna consecuencia lamentable.⁴⁷

De mucha mayor trascendencia para nuestro tema resultan otros dos vocablos: ἀποδείξις ἢ δοκιμασία. De la *apodeixis* nos ocuparemos en otro apartado, pero la noción de *docimasia* es fundamental para éste.

Docimasia se llamaba el examen a que eran sometidos los candidatos a ocupar puestos públicos en la Grecia clásica. Independientemente de que hubieran sido originalmente

designados por votación o por sorteo los electos habrían de sufrir un examen para poder desempeñar el cargo. Según refiere Aristóteles, en tiempos antiguos quien resultaba reprobado en este examen (ἀπεδοκιμασθη) reprobaba en definitiva, pero en los tiempos del estagirita existía ya la posibilidad de apelación en forma similar a lo que ahora llamaríamos escolarmente examen extraordinario.

Quienes debían presentar la *docimasia* eran los seis thesmóthetos y su secretario, el polemenco, el arconte y el rey de cada tribu:

Estos son examinados primero en el Consejo de los Quinientos, a excepción del secretario, el cual sólo lo es en el tribunal, como los demás magistrados (pues todos los que se designan por suerte y por elección han de ser examinados), y los nueve arcontes lo son en el Consejo y de nuevo en el tribunal. Primero dejaba de ser arconte el que era desaprobado por el Consejo, más ahora hay apelación ante el tribunal, y éste es el que resuelve el examen...

...Reciben también como esotes el arconte y el rey y el polemenco cada uno a los dos que quieran, y éstos son examinados en el tribunal antes de entrar a ser asesores, y después que hayan terminado su función han de rendir cuentas.⁴⁸

No existe acuerdo entre los especialistas sobre la fecha precisa en que Aristóteles escribió la *Constitución de Atenas*, pero puede fijarse hacia el estrecho período comprendido entre los años 329 a 328 a.d.e C., esto es, mucho antes del edicto de Wu-Ti, en China, que estableció los exámenes para la selección de funcionarios públicos.

(El relato de la suerte que el término *docimasia* ha corrido en idiomas como el inglés, el francés, el italiano o el español ocuparía un espacio del que yo no dispongo, pero es imposible dejar de señalar por lo pronto que la especialidad que se dedica al estudio científico de los exámenes es psicopedagógicamente llamada *docimología* en francés y español o *docimasiología* en italiano).

Cabe aquí hacer una recapitulación. Díaz afirma, basándose en Weber, que el examen es un instrumento creado por la burocracia imperial china. Weber, por su parte, afirma solamente que los exámenes para la selección de funcionarios se aplicaron por primera vez en la historia en el imperio chino.

Como hemos visto, los exámenes para tales propósitos que refiere Weber en China son algunos siglos anteriores en Grecia. Esto significa que ambos autores, en principio, se equivocan, aunque en muy diferente grado.

Las equivocaciones de Weber, si lo son, serán analizadas posteriormente, pero tal como están las cosas, es perfectamente claro que la primera premisa histórica de Díaz resulta ser solamente un cuento chino.

LA SEGUNDA PREMISA HISTÓRICA

Nuestro especialista en la historia del examen no parece haberse percatado de que si su primera premisa histórica fuera verdadera, la segunda corría harto peligro de devenir falsa.

En efecto, si, como hemos visto, la práctica educativa china en todos sus aspectos estaba encaminada hacia la aprobación de los exámenes, y esto es anterior a nuestra era, es necesariamente falsa la afirmación de que "existen innumerables indicios de que hasta la

⁴³ *Ibidem*. p. 41.

⁴⁴ *Ibidem*. p. 51.

⁴⁵ *Ibidem*. p. 50.

⁴⁶ Como es sabido, la piedra de toque es una roca dura que usan los orfebres para ensayar la calidad de la plata.

⁴⁷ PLATÓN. *Las leyes*. I, 649 d,e - 650 a,b. [Utilizo la versión castellana de Francisco de P. Samaranch].

⁴⁸ ARISTÓTELES. *Constitución de Atenas*, 55.2, 56.1 [Sigo la traducción de Antonio Tovar]

Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa⁴⁹ a menos que se ubicara la afirmación –dado el apoyo en Durkheim– sólo para Francia o se hiciera la siguiente exclusión: “China aparte” (cosas imposibles, por cierto, sentada ya la primera premisa y pretendiéndose la universalidad de la cuestión).

Por otro lado, esta segunda premisa histórica es, en estricta lógica histórica, contradictoria. Todo aprendiz de historiador conoce –o debe conocer– lo que los devotos de Clío llaman el “argumento negativo”. No puede haber, históricamente, *ninnumerables indicios* de que algo no existió. Bastaría uno solo para probar su existencia, real o imaginaria. Por el contrario, la prueba de que alguna cosa no sucedió es la *carencia de indicios de su existencia*.

Dicho de otro modo, lo que permite afirmar, históricamente, que algo no ocurrió es la ausencia *general* de testimonios de la época sobre el asunto.⁵⁰ En palabras de García Icazbalceta: “La fuerza del argumento negativo consiste principalmente en que el silencio sea *universal*...” después de afirmar líneas arriba, que no puede haber otro argumento que el negativo “contra un hecho que no pasó”.⁵¹

Cualquier alumno (o profesor, tal como están las cosas) medianamente inteligente y preparado pondría en serios aprietos al autor que comentamos si le pidiera *sólo uno* de los “innumerables indicios” que afirma existen y que no remita necesariamente a la desinformada, aunque profesional y temporalmente explicable, afirmación de Durkheim, ya que tal cosa equivaldría a invocar al espectro del principio de autoridad (*argumentum ad verecundiam*), cuyas corporales cenizas creíamos sepultadas desde el siglo XVII.

Lo que ocurre es que Durkheim, el gran sociólogo, tenía su vena de historiador y buscando apoyo histórico a sus –brillantes, por otra parte– intuiciones, no dudaba en invocar a Clío:

Toda la vida del estudiante de la Edad Media está dominada por el sistema de grados y exámenes que le abren o prohíben el acceso. En cada fase de su carrera académica, el alumno tiene puesta la vista en conseguir un título y los estudios que hace son aquellos que se exigen por el grado para el que se prepara. Es, pues, natural que busquemos primero en qué consistía este sistema y lo que determinó su formación. Además, *el problema no es de pura erudición*. Porque la institución de los grados universitarios existe todavía; la hemos heredado; incluso ha conservado la forma exterior que tenía en la Edad Media, y los términos que todavía sirven hoy para designar los diferentes exámenes son los que ya empleaban los hombres de los siglos XIII y XIV. Tiene, pues, interés investigar a qué deben su existencia, a qué necesidad responden. Es cierto que estamos tan acostumbrados a ellos que creemos que esta organización cae de su peso, que la idea debió presentarse naturalmente a la mente de los hombres. Pero, precisamente, *uno de los servicios que puede rendir un estudio histórico como el que hemos emprendido, es disipar estos prejuicios*, simples productos de la costumbre. En efecto, basta con echar una ojeada, incluso *superficial*, sobre la historia para darse cuenta de que los grados y los exámenes son de origen reciente; la antigüedad

no conoció nada parecido. Entonces se iba a escuchar a un maestro porque era famoso y sin que su valor fuera certificado por títulos académicos. *Incluso no hay en latín ninguna palabra que exprese exactamente la idea de examen, tampoco la idea de grado. La palabra y la cosa sólo aparecen en la Edad Media, con la Universidad...*⁵²

Nadie que se encuentre en sus cabales puede contradecir a Durkheim. En el latín clásico no existen palabras que expresen *exactamente* las ideas medievales de examen o de grado, independientemente de cómo las definiría nuestro sociólogo. La noción medieval de examen tiene, sin duda, origen medieval. Llevado, sin embargo, por un eros pedagógico que le hacía quemarse las pestañas con “infelices raros de olvidadas ciencias” para ilustrar a sus alumnos sobre el origen histórico de las cuestiones, llega a afirmar, como hemos visto que: “La palabra y la cosa [examen y, de paso, grado] sólo aparecen en la Edad Media, con la Universidad”.

Nuestro gran historiador Edmundo O’Gorman insiste a sus alumnos: “No hay que regañar a los muertos”. Tiene razón. Es, más que demasiado fácil, deshonesto. Quienes merecen, al término del siglo XX, la justificada recriminación son los vivos que aceptan acríticamente lo que otros afirman y lo elevan a comprobación irrefutable de sus propias convicciones, esto es, a dogma.

Las palabras examen y grado tienen su origen en el latín clásico, aunque no signifiquen *exactamente* lo que Durkheim quería. Obviamente nuestro sociólogo clásico no leyó a Persio, a Vitruvio, a Cicerón, a Quintiliano y a otros autores de la Roma antigua.

La palabra latina examen, en su segunda acepción, significa tanto los medios de examinar, como el fiel de la balanza, como ponderación, consideración o, modernamente, examen. Así, encontramos en Persio: *Examenue inprobum in illa castiges trutina*.⁵³ Por su parte Cicerón, en otro ejemplo, nos dice *tun quam paribus examinatus ponderibus*.⁵⁴

Puede añadirse muchos otros ejemplos, pero a mi ver, con estos basta. La palabra examen resultó prolífica. De ella derivan las siguientes: *examinatio*, *examinator*, *examinatorius*, *examinatrix*, *examinatus*, *examino*. No deja de ser curioso que en el antiguo latín ya existiera la diferencia terminológica de género entre quienes examinan: el que examina es *examinator*; la que examina *examinatrix*.

Por lo que al concepto de grado se refiere basta señalar que es ampliamente utilizado por los clásicos latinos. Con la acepción de algo que se realiza por pasos sucesivos la encontraremos en Quintiliano y otros autores: *Comam in gradus frangere*⁵⁵ *Coma in gradus formata*.⁵⁶ Con la acepción moderna de grado se encuentra también en muchos autores: *paulatium gradus a etatis scandere adultae*.⁵⁷

Los nombres mismos de los grados que otorga la universidad desde sus raíces medievales eran ya utilizados ampliamente en la cultura latina. De la palabra *licentia*, libertad, surgen naturalmente tanto *licentiosus*, que significan lo mismo que en nuestro idioma.

⁴⁹ DÍAZ. *Loc. cit.*

⁵⁰ En estudios clásicos se conoce esto como *argumentum e silentio*, argumento por el silencio, la prueba del mutismo.

⁵¹ JOAQUÍN GARCÍA ICAZBALCETA. *Carta acerca del origen de la imagen de Nuestra Señora de Guadalupe de México. Escrita por D... al Ilmo Sr. Arzobispo D. Pelagio Antonio de Labastida y Dávalos seguida de la Carta Pastoral que el señor Arzobispo de Tamaulipas Don Eduardo Sánchez Camacho dirigió al mismo eminente prelado*. México, Ed. Verdad, 1896. 68 p. p. 9.

⁵² EMILE DURKHEIM. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Prol. De Félix Ortega. Trad. De María Luisa Delgado y Félix Ortega. Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, 1982. 430 p. (Genealogía del poder # 8). p. 170. [Los subrayados vuelven a ser míos].

⁵³ PERSIO. *Sátiras*. 1.

⁵⁴ CICERÓN. *Disputas tuscultas*. 1, 19, 43.

⁵⁵ QUINTILIANO. *Instituciones oratorias*. 1, 6, 44.

⁵⁶ SUTONIO. *Nerón*. 51.

⁵⁷ LUCRECIO. *De la natura de las cosas*. 2, 1123.

El vocablo *magister* tuvo en aquellos tiempos tanto el sentido de maestro, educador o pedagogo, como el de un grado propiamente dicho: jefe, superior, director, comandante, conductor. *Magister navis* era el capitán de un barco y, al igual que en nuestros tiempos, quien poseía maestría en un arte u oficio era llamado *magistro*: “vas a que te peine un maestro peluquero (*“tonsore magistro”*) dice Juvenal.⁵⁸

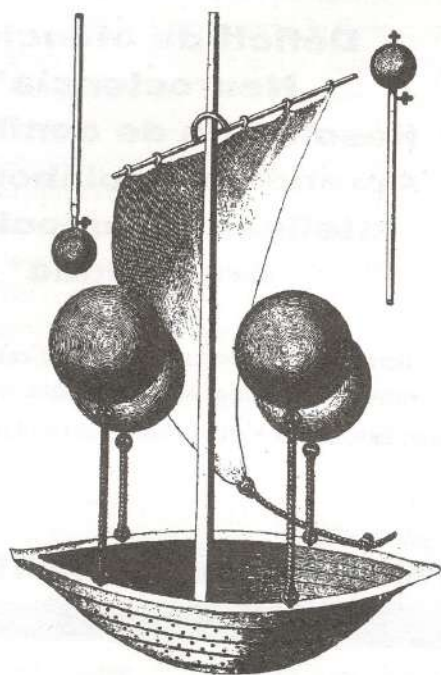
Del uso del término doctor ofreceré un solo ejemplo por no hacer interminable este escrito. Procede de *doceo*, que del griego *didasko* obtiene, por parentesco, el significado de enseñar, instruir, informar. De ahí *docus* y *doctor*. Como maestro o instructor aparece, por ejemplo, en Cicerón, quien al hablar de la brillantez de los griegos en materia de oratoria afirma: *Graeci, dicendi artifices et doctores*.⁵⁹

Volvamos, por último, a Grecia y a la *apodeixis* de que hablamos anteriormente. Por *apodeixis*, antes de que la filosofía la patentara para referirse exclusivamente a la demostración, entendemos los exámenes que en público hacían los maestros a sus alumnos para demostrar su grado de avance. Plutarco refiere que Sertorio en España reunió en Huesca a los hijos de los más principales e ilustres de los bárbaros españoles (en la expresión de Plutarco) y le puso maestros de todas las disciplinas y profesiones griegas y romanas.

Los padres, en tanto, estaban sumamente contentos viendo a sus hijos ir a las escuelas muy engalanados y vestidos de púrpura, y que Sertorio pagaba por ellos los honorarios, los examinaba por sí muchas veces, les distribuía premios, y les regalaba aquellos collares que los Romanos llaman *bulas*.⁶⁰

El término utilizado por Plutarco, obviamente, es la mencionada *apodeixis*.

Todo lo hasta aquí expuesto puede convencer o dejar dudas, pero lo que queda perfectamente claro es que las afirmaciones absolutas en materia del examen son francamente aventuradas. ■



⁵⁸ JUVENAL. *Sátiras*. VI, 25.

⁵⁹ CICERÓN. *De oratore*. I, VI, 23.

⁶⁰ PLUTARCO. *Vidas paralelas*. Sertorio, 14.

COLABORADOR INVITADO LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CULTURA DE PAZ

CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM

ABOGADO Y EDUCADOR DE ORIGEN NICARAGÜENSE, ACTUALMENTE ASESOR
PRINCIPAL DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
MIEMBRO DEL CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LAS
NACIONES UNIDAS
ctb@teranet.com.ni

Desde el célebre tríptico misional atribuido por Ortega y Gasset a la Universidad, suelen resumirse las funciones claves de ésta en la enseñanza de las profesiones (docencia), ampliación y renovación del conocimiento (investigación), conservación y difusión de la cultura (extensión).

La búsqueda del conocimiento, su transmisión y difusión dan, pues, origen a las tres funciones básicas de las instituciones universitarias: investigación, docencia y difusión o extensión. Si bien en determinados momentos de su desenvolvimiento histórico una de estas funciones ha prevalecido sobre las otras, lo cierto es que el ideal reside en una equilibrada integración de las mismas, de modo que las tres estén siempre presentes en todas las manifestaciones de la tarea universitaria. Y aun cuando hoy se suelen atribuir a la universidad nuevas funciones, como por ejemplo la indispensable función crítica y la llamada función social, lo cierto es que en realidad se trata de nuevas dimensiones de las tres funciones primordiales, o modos de ejercicio que los tiempos imponen, pues en el fondo éstas siguen siendo las funciones por excelencia de toda universidad. Nuevas necesidades, nuevos retos, demandan nuevos estilos en el ejercicio del quehacer universitario; la universidad debe caracterizarse, precisamente, por la búsqueda permanente de respuestas a los problemas que se suscitan en su entorno.

El papel del conocimiento en el actual paradigma productivo, subraya la importancia de la universidad en la sociedad moderna y le impone nuevas responsabilidades, pues frente al uso de la ciencia para propósitos egoístas o mercantiles, la universidad tiene que ser el lugar donde ésta se cultive con los más nobles propósitos humanitarios.

Una nueva dimensión adquieren también las funciones de la universidad cuando se conjugan para realizar la importante tarea de *crítica de la sociedad*, que da contenido a la llamada *función crítica*. Esta representa un aspecto de mucha trascendencia en el quehacer universitario contemporáneo, así como su complemento indispensable -la "acción reconstructiva"- en virtud de la cual la universidad puede, sobre la base de su crítica objetiva y científica de la sociedad actual, adelantar visiones del futuro que entrañen nuevas alternativas para el reordenamiento de la sociedad.

Las demandas de la sociedad contemporánea están reforzando en todas partes el cambio de las estructuras académicas tradicionales, al comprobarse su ineficacia ante la nueva problemática. Se halla así en curso un movimiento de renovación de la educación superior, a escala mundial, cuya tónica más sobresaliente sería la gran flexibilidad estructural y curricular que propicia como requisito indispensable para una rápida adaptación de sus programas a los procesos sociales y científicos, caracterizados por su constante cambio.

II

Tras estas consideraciones sobre la redefinición de las misiones y funciones de la educación superior contemporánea, pasamos ahora a examinar, de una manera más específica, el compromiso de la Universidad con la Cultura de Paz.

Las universidades, por su propia naturaleza de instituciones en las cuales encarna el ejercicio más alto de la inteligencia humana, deben estar al servicio de la paz y de la convivencia pacífica entre los pueblos. Como lo ha señalado el ex Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor: El "*triángulo interactivo*" que forman la paz, la democracia y el desarrollo, sólo es efectivo cuando lleva por eje la educación y cuando está animado por la solidaridad, la prevención y el sentimiento de justicia. A medida que nuestra sociedad planetaria crece en número y complejidad, los vínculos entre la necesidad de compartir, la posibilidad de participar y la capacidad de prevenir resultan cada día más evidentes. Pero estos vínculos sólo serán fructíferos si somos capaces de forjar una Universidad abierta y dinámica, donde la educación se lleve a cabo mediante el único método eficaz: la pedagogía del amor y del ejemplo. No hay otra pedagogía".

"La paz duradera, nos advierte también don Federico Mayor, es premisa y requisito para el ejercicio de todos los derechos y deberes humanos. No la paz del silencio, de los hombres y mujeres silenciosas, silenciados. La paz de la libertad -y por tanto de leyes justas-, de la alegría, de la igualdad, de la solidaridad, donde todos los ciudadanos cuentan, conviven, comparten". Por eso la UNESCO se empeña en que la humanidad un día proclame el "*derecho a la paz*", como el derecho humano fundamental y por

excelencia que condiciona el ejercicio de todos los demás, la “*Cultura de Paz*”, como el nuevo paradigma civilizatorio de la humanidad para el siglo XXI.

Los primeros esfuerzos de reflexión han sido orientados hacia la definición del concepto de Cultura de Paz.

Desde un principio se asumió que la Cultura de Paz es un concepto en evolución que, además, debe emerger de la realidad de cada país y de sus particularidades políticas y culturales. A este respecto, el **Primer Foro Internacional de Cultura de Paz** celebrado en San Salvador, en febrero de 1994, declaró que: “La Cultura de Paz debe elaborarse como parte del proceso de desarrollo humano equitativo, endógeno y sostenible y no puede imponerse desde el exterior. Debe considerarse como un proceso nacional que se basa en la historia, la cultura y las tradiciones del país y que ha de reflejarse todos los días en medidas concretas”.

La Cultura de Paz debe, como ha sido señalado con insistencia en varios documentos de la UNESCO, “partir de las raíces nacionales”, desde luego que tiene una relación directa con la identidad nacional y la identidad cultural. A este respecto, es muy pertinente lo que afirma el documento de trabajo “*Hacia una cultura global de Paz*”, presentado por la UNESCO en el **Segundo Foro Internacional sobre la Cultura de Paz** (Manila, Filipinas, noviembre de 1995): “Una cultura de paz es un proceso de largo plazo que crece a partir de las creencias y las acciones de las propias personas, y se desarrolla de manera diferente en cada país y región, dependiendo de su historia, culturas y tradiciones.”

Por lo antes dicho se desprende que no existe un concepto único y universal de Cultura de Paz aplicable a todas las regiones del mundo. Se trata más bien de un concepto en gestación, que cada día se enriquece con nuevos aportes, así como la propia Cultura de Paz es un proceso que se construye día a día en la solución pacífica de los conflictos, en la práctica de la tolerancia y en la dinámica de los procesos de concertación y reconciliación.

Un documento de la UNESCO define la Cultura de Paz en los términos siguientes: “La Cultura de Paz está vinculada intrínsecamente a la prevención de los conflictos y a su solución por medios no violentos. Es una cultura fundada en la tolerancia, la convivencia y la solidaridad cotidiana, es una cultura que respeta los derechos de todos -este principio de pluralismo garantiza la libertad de opinión- y que se orienta esencialmente a prevenir los conflictos en sus raíces, concediendo toda la importancia debida a los nuevos peligros que, sin tener un carácter bélico, se ciernen sobre la paz y la seguridad: por ejemplo, la exclusión, la pobreza extrema y el deterioro del medio ambiente. La Cultura de Paz trata de resolver los problemas a través del diálogo, la negociación y la mediación, a fin de lograr que la guerra y la violencia sean imposibles.”

La Declaración sobre una Cultura de Paz aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el mes de septiembre del presente año, dice en su artículo primero que “una Cultura de Paz, es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: a) el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; b) el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad

territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; c) el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; d) el compromiso al arreglo pacífico de los conflictos; e) los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de generaciones presentes y futuras; f) el respeto y la promoción del derecho al desarrollo; g) el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; h) el respeto y el fomento del derecho de cada individuo a la libertad de expresión, opinión e información; i) la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones.”

En el Año Internacional de la Paz (1986), el ex Director General de la UNESCO convocó en Sevilla, España, a un distinguido grupo de especialistas en el comportamiento humano para debatir si la propensión a la violencia y la guerra es o no consubstancial a la naturaleza humana. De la reunión surgió la “*Declaración de Sevilla*”, la cual afirma que “es científicamente incorrecto afirmar que existe un instinto para la guerra”. Esto significa, escribe don Federico Mayor en su libro “*La Nueva Página*”, que “los seres humanos no somos violentos por naturaleza. Nuestros genes no tienen la culpa. La especie humana, el animal pensante, sensitivo y creador del planeta, sólo puede culparse a sí mismo o reconocer sus errores e intentar enmendarlos. Somos, simultáneamente, el resultado de una cultura bélica y los posibles forjadores de una cultura de paz. En nosotros, en nuestra cultura y nuestra sociedad, perviven una serie de actitudes que debemos entender, confrontar y superar”¹.

En consecuencia, podemos concluir con el ex Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, que la guerra “es invención, producto de la cultura y no, en modo alguno, resultado de mecanismos instintivos o biológicos y que, al igual que la guerra, la paz es un quehacer, una tarea humana. Ya en los años treinta, al constatar el fracaso del pacifismo de la época, Ortega y Gasset subraya el carácter instrumental y cultural del fenómeno, al señalar que “el enorme esfuerzo que es la guerra sólo puede evitarse si se entiende por paz un esfuerzo todavía mayor (...). Lo otro es puro error. Lo otro es interpretar la paz como el simple hueco que la guerra dejaría si desapareciese; es ignorar que si la guerra es una cosa que se hace, también la paz es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar...”

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* proclamó que la educación y en particular la educación superior, “es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz”. Y en la parte final de la Declaración, los representantes de los 183 Estados miembros de la UNESCO presentes en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, reafirmaron solemnemente “su compromiso en favor de la paz, agregando: “Estamos, pues, decididos a dar la máxima prioridad a la educación para la paz y a participar, en particular mediante actividades educativas, en la celebración del **Año Internacional de la Cultura de Paz** en el año 2000”. Y en el Marco de Acciones prioritarias se incorporó el compromiso siguiente: “Cada

¹ FEDERICO MAYOR ZARAGOZA: *La Nueva Página*, Ediciones UNESCO, París, 1994, p.29.

establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo.”

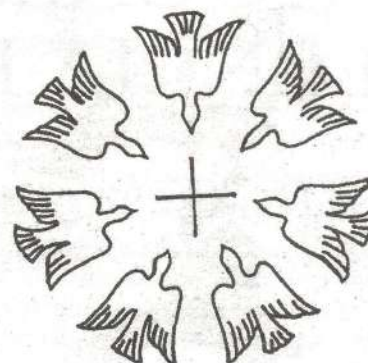
En la *Conferencia Mundial* antes aludida, se llevó a cabo una Mesa Redonda que examinó específicamente el tema de la responsabilidad de la educación superior en la promoción de la educación para la paz y la Cultura de Paz. Del documento de trabajo de dicha Mesa Redonda reproduzco los conceptos siguientes:

“En el pasado, las universidades no han estado eximidas de participar en la cultura de conflicto. A través de la historia, los estudiantes han sido adoctrinados con la retórica nacional para la guerra, de hecho en muchas naciones adiestrados en colegios militares, pero también en universidades civiles, en las técnicas bélicas. Además, la universidad ha sido parte en el desarrollo del conocimiento con fines bélicos al efectuar investigaciones militares.”

“En los últimos decenios ha habido un cambio considerable. Ahora muchas universidades proponen estudios sobre la paz además de estudios sobre la guerra. Esta transición, que ha de continuar, constituye una base sobre la cual construir. Los estudios sobre la paz surgieron de la preocupación de que, si bien la comunidad académica había invertido enormes recursos y asignado a personas de talento para examinar las razones de ser y las formas de la guerra, los esfuerzos por aprender acerca de la paz y luchar por ella habían sido dispersos y desorganizados, cuando no dejados de lado en el mundo académico. Se estimó que la relación de gran parte de la comunidad académica con el “sistema de guerra” se había caracterizado por la complicidad en el mejor de los casos, y en el peor, por una participación de lleno. Los estudios sobre la paz se consideraron una manera de reorientar a la comunidad de la educación superior hacia el análisis y la desmitificación de ese sistema y en última instancia, el enfrentamiento con ese sistema. Donde las disciplinas tradicionales trataban la guerra ya fuese como un fenómeno inevitable o como una herramienta útil, los estudios para la paz procuraron tratarla como un problema humano.”

“...Una iniciativa comenzada por la UNESCO en 1991 con miras a promover la cooperación internacional en la educación superior, a saber, el Programa UNITWIN /Cátedras UNESCO, ha dado un nuevo ímpetu a la participación de las universidades de todo el mundo en la enseñanza, la investigación y la capacitación dedicadas a la educación internacional. Para dar sólo algunos ejemplos, unas 35 Cátedras UNESCO, creadas durante los tres últimos años, están dedicadas a la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, y su número va en aumento.”

“...Las instituciones de educación superior interconectadas con otras organizaciones tienen una oportunidad sin precedentes de promover la enseñanza, la investigación y el servicio dedicados a una Cultura de Paz, a fin de sensibilizar a sus estudiantes y a la comunidad más amplia a la índole global de las cuestiones relativas a las necesidades mundiales de hoy y de mañana.”



La Mesa Redonda concluyó sus trabajos recomendando intensificar “la actual cooperación entre la UNESCO y una gran diversidad de interlocutores, a fin de alentar y ayudar a las universidades de todo el mundo para que preparen instrucción, investigación y servicio dedicados a una Cultura de Paz.”

“...Las Universidades y las instituciones de educación superior en general cuentan con la mejor estructura y organización para constituir una plataforma de reflexión y acción dedicada a ese fin. La viabilidad de establecer una Red internacional de Universidades Asociadas a la UNESCO, con miras a promover su participación en la educación para la paz, la solución pacífica de conflictos, los derechos humanos y la democracia.”

Corresponde concebir la educación para los Derechos Humanos y la Paz como un elemento catalizador, que debe impregnar la totalidad del quehacer educativo, como consecuencia del reto, del desafío, que para la educación significa asumir los Derechos Humanos y la Paz.

La enseñanza de los Derechos Humanos y la Paz debe ser de carácter interdisciplinario y “*polinizador*”, valga la expresión, como una dimensión transversal de todos los planes y programas de estudio. Su cometido no se agota con la simple introducción en el pensum de una asignatura más. Su naturaleza rebasa los reducidos límites de una asignatura y su concepción va más allá de la unidisciplinariedad tradicional.

La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una Cultura de Paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente. La educación superior debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos. Por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza los dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás. ■

LA ESCUELA COMO EXTENSIÓN DEL HOGAR. LA DISCIPLINA Y LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

JOSÉ HUERTA IBARRA*

DOCTORANDO EN PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN.
PROFESOR DE TIEMPO COMPLETO TITULAR B DEFINITIVO DE LA UNAM
jhuerta@servidor.unam.mx

La agresión es caracterizada por los etólogos como uno de los múltiples comportamientos adaptativos. Es decir, como una forma de responder a las demandas del ambiente con el propósito de sobrevivir. Por tanto, en el fondo, no hay que verla por sus efectos inmediatos, sino por los fines que persigue. Claro está que en el momento en que ocurre, vemos en forma emergente que es un comportamiento destructivo que suele causar dolor. Nuestra perspectiva inmediata destaca la hostilidad, el odio, el furor del agresor y esto hay que controlarlo. Sin embargo, lo urgente no debe distraernos de lo importante. Como en un incendio, lo prioritario es apagarlo. Pero después es menester ocuparse en descubrir la causa del incendio, entre otras razones, para tomar decisiones que nos permitan prevenir la ocurrencia de este evento. Es decir, en tales indagaciones valoraremos el grado de influencia de diversas variables en la incidencia del incendio. Algunas de estas variables serán esenciales, en tanto que otras serán meramente contingentes. La clasificación de las variables en una clase o en la otra es de extrema importancia, pues nos facultarán para tomar decisiones bien fundamentadas tendientes al logro de nuestros propósitos.

Por otra parte, cuando entendemos a la disciplina como el orden y forma de conducta impuestos por la autoridad, así como el modo de actuar acorde con tales normas, es muy conveniente pensar que si concebimos a la escuela como extensión del hogar de los escolares, hemos de considerar a los padres como la autoridad que impone la disciplina en los hogares. Por tanto, el modo de actuar de los pequeños refleja la disciplina insuflada por los padres en sus casas. En otras palabras, la forma en que los padres administran las relaciones con sus hijos establece una forma de actuar en respuesta a tal disciplina.

La conducta es siempre un producto complejo de la experiencia pasada y las circunstancias actuales (Sroufe, 1995). Todos estamos de acuerdo en que el comportamiento humano es extremadamente complejo. En fenómenos como la violencia en la escuela concurren una enorme cantidad de

variables, al grado que muchos investigadores desesperan de poder identificar aquellas variables que contribuyen a la ocurrencia del fenómeno. Si bien cada historia y cada individuo son únicos y las complejidades considerables, es posible describir ciertas pautas generales de adaptación (o estrategias de lucha). Creo que existen caminos en la investigación que al recorrerlos nos pueden proporcionar algunos indicios de las variables esenciales que concurren en la aparición y desarrollo de la violencia en las escuelas. Quiero hablarles en particular de la existencia de las variables canónicas.

Una variable canónica es aquella que establece una probabilidad condicionada. Un ejemplo explicará mejor este concepto estadístico. La probabilidad de que un mexicano hable español es de 95% (hay un 5 % de la población mexicana que es monolingüe y no habla español), en tanto que la probabilidad de que una persona que habla español sea mexicano es de, supongamos, 10 % (ya que en el mundo hay latinoamericanos y españoles que hablan este idioma). Es decir, el ser mexicano es una variable canónica respecto del idioma que se habla, en tanto que hablar español no es una variable canónica respecto del hecho de ser mexicano. El conocimiento de las variables canónicas que intervienen en un proceso nos permite predecir, con un alto grado de acierto, la presencia de otras variables.

Ahora les voy a hablar de dos formas de comportamiento de las autoridades en la casa y en la escuela que reflejan dos formas básicas de implantar la disciplina. Para esto haré referencia al estupendo análisis de I. M. Bochenski en su libro *Qué es la autoridad* (1989). Según él, hay dos clases de autoridades: la epistemológica y la deontológica. La autoridad epistemológica es la que ejerce el portador informado sobre el sujeto no informado. Podemos decir que se trata de una autoridad racional, que persuade o pretende convencer con base en el conocimiento fundamentado racional o empíricamente, en tanto que la autoridad deontológica está basada en una jerarquía de poder y su comunicación; en vez de basarse en conocimiento, se basa en órdenes. Bochenski sigue en su análisis:

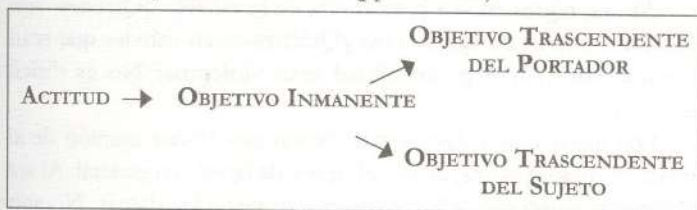
“Proposición 9.1. La autoridad deontológica es una autoridad de sanción o (también) una autoridad de solidaridad [...] Un ejemplo de autoridad de sanción es la del gángster que me obliga a entregarle el dinero. Y un modelo de autoridad solidaria es la del capitán de un barco

*Autor de 10 Libros técnicos y más de 40 artículos publicados en revistas Nacionales. Ha impartido cursos en casi todas las Universidades públicas e Institutos Tecnológicos Regionales del País

en trance de naufragar. Hay que advertir que *ambos* tipos presentan idéntica estructura fundamental. Tanto la víctima del gángster como los marineros del barco en peligro de naufragio obedecen órdenes porque quieren alcanzar un objetivo: el de conservar la vida. En este aspecto no hay ninguna diferencia entre ambos tipos. La diferencia radica en otro punto, a saber: en la postura del sujeto frente al objetivo.” (pp. 120-121).

Bochenski propone un ejemplo para aclarar los conceptos involucrados en esta distinción. En el ejemplo, una persona que tiene esclavos, ordena a uno de ellos que limpie la casa porque en la noche habrá una fiesta con invitados. La persona tiene dos objetivos: el primero es la limpieza de la estancia y el segundo la fiesta. El primer objetivo está subordinado al segundo, respecto del cual aparece como un simple medio. Bochenski llama al primero “inmanente” y al segundo “trascendente”. En la terminología etológica de la teoría del apego se llamaría al primero “consecuencias inmediatas de la pauta de comportamiento” y al segundo “función última de la pauta de comportamiento.”

El esclavo al limpiar la casa también tiene un doble objetivo. Hacer la limpieza, objetivo inmanente, y evitar que se le castigue, objetivo trascendente. “Se ve, pues, aquí que mientras el portador y el sujeto tienen idéntico objetivo inmanente –la limpieza de la habitación–, sus objetivos trascendentes difieren por completo. La situación podría representarse gráficamente poco más o menos como en el esquema inmediato.” (pp. 121-122).



Sanz y Molina (1999) dan la siguiente respuesta a la pregunta de qué es autoridad:

“Etimológicamente, el vocablo proviene del derecho romano, de la expresión latina *autoritas*, y si bien en ella se encierra una primera idea de poder o de superioridad de uno sobre otro, en el meollo del concepto hallamos que el *autor*, a quien se reconoce dicha superioridad, es quien sostiene y desarrolla una cosa o empresa, y *aucto* deriva de *augere*, que significa “hacer crecer”. Por consiguiente, tiene autoridad “el que hace crecer”. De acuerdo con esto, los padres son autoridades deontológicas solidarias y su autoridad “es legítima sobre sus hijos cuando la operación vital que realizan como padres es “hacer crecer”, al menos hasta que los niños hayan alcanzado la mayoría de edad.” (p. 224).

Una autoridad deontológica solidaria tiene su quehacer muy complicado pues deberealizar simultáneamente las labores de la autoridad epistemológica. Es decir, cuando da órdenes debe justificarlas. En cambio, la autoridad deontológica de sanción sólo demanda obediencia, sin réplicas ni cuestionamientos a su poder, lo que resulta muy cómodo. No sé si ustedes recuerden, pero en el siglo pasado la escuela era, en la mayoría de los casos, una extensión del hogar en la medida en que había un autoritarismo absoluto en ambas partes. Los menores teníamos que obedecer en ambos contextos. La sumisión y la obediencia, si no es que también la obsecuencia, eran premiadas, en tanto que la rebeldía, los

cuestionamientos, las dudas y desobediencias eran castigados. Reflejaban plenamente la ideología que aparece en la Biblia. Si ustedes han tenido la curiosidad de leerla se habrán percatado de que a los obedientes se les premia haciéndolos más longevos, en tanto que a los desobedientes se les castiga acortándoles la vida. Una escuela tradicional contaba con profesores que castigaban con frecuencia, que sometían a los desobedientes y premiaban a los sumisos y obedientes. Profesores y padres estaban de acuerdo y los últimos en intervenir sobre la forma de trato eran los alumnos. Las medidas represivas estaban validadas hasta por la iglesia. En ellas se basa el despliegue del autoritarismo que procura la estabilidad social impuesta desde arriba.

Pero ya a fines del siglo pasado y principios de éste, se prefiere formar personas libres a individuos conformistas. Esto obliga a que la educación, tanto en el hogar como en la escuela, tenga que ser de una autoridad deontológica solidaria. Sin embargo, se aprecia que actualmente todavía hay ambas formas de implantar la disciplina. Veamos sumariamente las consecuencias de cada forma específica:

Las relaciones que establece la **autoridad deontológica de sanción** con el pequeño hacen que éste tenga un vínculo con la autoridad conocido como **apego inseguro**. Al ejercer la fuerza, el poder, la coerción, la amenaza e incluso la violencia física como medios para obtener obediencia y sumisión, forman en el pequeño una base emocional insegura. El pequeño siente que no vale nada, pues consistentemente lo rechazan, corrigen o maltratan. Siente también que no puede confiar en sus padres o maestros pues lo castigan con frecuencia incluso por no hacer nada, según sea el humor de la autoridad. Por otra parte, acaba creyendo que la vida es muy difícil e insatisfactoria. Tiene que defenderse de todos los que lo rodean. Se desarrolla un pensamiento que puede llegar a la paranoia y que divide al mundo humano en dos clases de personas: las que tienen el poder y las que están sometidas a él.

En cambio, el **apego seguro** se basa más en una **autoridad deontológica solidaria** pues recurre a la persuasión, el convencimiento, el raciocinio, la colaboración para el logro de objetivos comunes. En ambos casos, el modo típico de ejercicio de la autoridad es una relación en la que las posiciones están clara y jerárquicamente ordenadas: padre-hijo. Esta forma de relación se suele extrapolar a otras que se dan en la sociedad como maestro-discípulo, jefe-empleado, gobernante-gobernado. En tales circunstancias se suele repetir el comportamiento adquirido en la primera infancia. Sin embargo, el contexto social puede ser más proclive a una forma autoritaria o a una democrática, lo que puede cambiar o consolidar las formas de relación que establece el adulto con los demás. Las pautas de apego, derivadas de las pautas de crianza, darán lugar a pautas de autoridad. La autoridad deontológica de sanción remite al control ilimitado, jamás delegado, por parte de un individuo. El autoritarismo es una ideología, un Modelo Interno de Trabajo (MIT), que inspira una forma de vida y una expresión normativa del comportamiento en general, más coherente con las pautas de crianza propias del apego elusivo o desorganizado que con las del apego ansioso o seguro.

Lo más grave de esta situación es que cuando se vive en una sociedad en la que el autoritarismo es la moneda corriente de la vida cotidiana, como es el caso en países como México en el que

un partido político mantuvo el control del gobierno durante 71 años -lo que condujo al imperio de la corrupción y la impunidad-, los abusos de la autoridad, los maltratos, no se ven como lesivos a los Derechos Humanos o sujetos a sanciones, sino que se consideran e interpretan como normales, intrascendentes, correctos. En tales condiciones es muy difícil proponer y lograr que se implanten medidas de prevención para impedir que continúen ocurriendo conductas de violencia intrafamiliar o escolar.

Resumiendo los hallazgos sobre la teoría del apego, se puede afirmar en términos generales que:

El apego es un vínculo emocional que se desarrolla entre el niño y quien lo cuida, que reditúa seguridad emocional al pequeño. (Ainsworth, 1972; Ainsworth, *et al.* 1978; Ainsworth, 1989; Belsky y Cassidy, 1994; Bowlby, 1969; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988; Cassidy, *et al.* 1999). El enfoque para estudiarlo ha sido el etológico, interesado en la adaptación para la sobrevivencia, el valor de la conducta y su historia de desarrollo. Sus fundamentos modernos han sido establecidos por los zoólogos Lorenz y Tinbergen, quienes al observar la conducta animal en su ambiente natural, detectaron patrones conductuales que favorecían la sobrevivencia. Consideraron importante al aprendizaje, pues éste proporciona flexibilidad a la conducta de adaptación. Las representaciones internas del vínculo entre el padre y el hijo se vuelven una parte importante de la personalidad. Sirve como un Modelo Interno de Trabajo (MIT) o conjunto de expectativas sobre la disponibilidad de las figuras de apego y las interacciones con ella, así como la probabilidad de recibir apoyo durante las situaciones en las que tenga presiones o amenazas. Este MIT es la base para todas las futuras relaciones que tenga el sujeto durante la infancia, la adolescencia y la vida adulta (Bowlby, 1969; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988).

Ainsworth distinguió tres diferentes patrones en las reacciones de los bebés. Un grupo protesta y llora durante la separación, pero cuando la madre regresa se abrazan a ella con placer y son fáciles de consolar. A estos niños los denominó de apego seguro. Un segundo grupo se caracterizó por una ausencia de tensión durante la separación de la madre y de evitación cuando ella regresaba. Este grupo fue denominado de apego inseguro elusivo. Un tercer grupo fue llamado de apego ambivalente o ansioso porque tendía a abrazar desesperadamente a la madre y temía explorar el cuarto, pese a los juguetes incluidos en él. Manifestaban muchísima ansiedad durante el periodo de separación y conducta de enfado y resistencia al regreso de la madre. (Ainsworth, *et al.* 1978). En 1986 Mary Main y Judith Solomon definieron una cuarta categoría de apego: el apego inseguro desorganizado, que ya había sido entrevistado por Mary Ainsworth, pero que no había sido distinguido con precisión. Los niños de este grupo tienen un despliegue de patrones conductuales contradictorios. El niño despliega comportamiento de evitación simultáneamente a comportamiento de búsqueda de proximidad, mantenimiento de contacto o resistencia al contacto.

Las clases de apego dependen de la actitud básica de los padres en la forma de tratar al niño. Si es de aceptación, se logra establecer un apego seguro en el menor. Si es irregular, es decir, a veces atento y a veces descuidado, se establece un apego ansioso. Si es de rechazo, un apego elusivo y si es de maltrato un apego desorganizado. Ya

existe una enorme cantidad de investigaciones que convalidan la teoría etológica del apego (una revisión sumaria de los últimos diez años reportó más de 764 referencias bibliográficas que abarcaban países de todo el mundo). Tales investigaciones están centradas en el desarrollo social, emocional e interpersonal del niño.

La persistencia de los patrones de apego y su transmisión de una generación a la siguiente se basa en la idea de que los MIT se extienden hasta el estado adulto y guían las relaciones futuras, además de evidenciar las formas de apego de manera estable a lo largo del tiempo. Bowlby señaló que el apego era importante desde la cuna hasta la tumba (Bowlby, 1969; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988). Ainsworth destacó la función del sistema de apego en las relaciones adultas (Ainsworth, 1972; Ainsworth, *et al.* 1978; Ainsworth, 1989).

En el siguiente cuadro se sintetizan las pautas de crianza y las clases de apego correspondientes:

Pautas de crianza	Apego
De aceptación	Seguro
Irregular	Ansioso
De rechazo	Elusivo
De maltrato	Desorganizado

Ahora, regresemos a la violencia en la escuela: ¿Quiénes son los que incurren en agresiones? ¿Quiénes creen ustedes que sean los que con mayor probabilidad sean violentos? No es difícil imaginarlo.

Los niños con apego seguro tienen una buena opinión de sí mismos, de sus padres, de los adultos y de la vida en general. Al ser aceptados como son, ellos aceptan a su vez a los demás. No son proclives a la agresión, aunque tampoco aceptan los abusos y en las circunstancias obligadas, pueden responder con violencia a la agresión de los otros. Por esto es importante saber cuál es el motivo de la violencia.

Los niños con apego inseguro ansioso procuran llamar la atención de los demás, pero para ser aprobados, no para ser repudiados ni reprochados por mal comportamiento. Por tanto, es poco factible que se inclinen a la violencia o a agredir a otros. Sin embargo, al igual que los niños con apego seguro pueden contestar a la violencia con la violencia, aunque sean más tolerantes que los de apego seguro y demoren más tiempo en explotar.

Los niños con apego inseguro elusivo, en cambio, sufren las consecuencias de ser rechazados por sus padres. Tienen una buena opinión de sí mismos, pero una opinión mala de los demás. Están acostumbrados al rechazo y pueden incurrir en la agresión para ganar algún privilegio o beneficio circunstancial.

Los niños con apego inseguro desorganizado están acostumbrados a la violencia. La agresión forma parte de su ambiente. Tienen una mala opinión de sí mismos, de los adultos en general y de la vida toda. Miran con desconfianza a los que les rodean, consideran que han de emplear la violencia para protegerse.

Sí, un pleito entre escolares puede incluir información que los profesores o administradores de la escuela pueden emplear para inferir la pauta de crianza que el menor tiene en su hogar. Atención,

en esto hay que proceder con mucha cautela, pues se trata de hacer juicios sobre personas. Hay que proceder como los buenos detectives que confirman cada información proporcionada por cualquiera. La presencia reiterada de un chico o chica en pleitos con diversos compañeros, el rechazo de uno de ellos por parte de la mayoría, el hostigamiento continuo o muchos otros indicios pueden registrarse para documentar una presunción.

Una medida que se podría tomar consistiría en aplicarle a los padres una batería de escalas para detectar su clase de apego y el grado de autoritarismo. En caso de que se confirmase que los padres tienen un apego inseguro elusivo o desorganizado, entonces habría que hablar con ellos para proporcionarles orientación y consejo. Al actuar así, estamos interviniendo en la etiología de la violencia.

Por ello, cuando enfrentemos una situación específica de violencia en la escuela, hay que recabar datos sobre el incidente. ¿Quiénes intervinieron? ¿Quién empezó? ¿Por qué se pelearon? ¿Cuántas veces han participado en pleitos? ¿Cuándo fue la última vez que intervinieron en otro pleito? ¿Cuál es la frecuencia con que participan en pleitos? ¿El motivo es el mismo? Etcétera, etc.

Claro, lo mejor sería que hiciéramos investigaciones sobre la violencia en la escuela bien diseñadas, con controles adecuados y resultados útiles. Así podríamos confirmar o rechazar lo que este artículo propone. Recordemos que a través de la ciencia no sólo descubrimos la probable verdad de los hechos, sino la extensión de nuestros errores.

BIBLIOGRAFÍA.

- AINSWORTH, M. D. S. (1972). Attachment and Dependency: A comparison. En: Gervitz, J. L. (Compilador) (1972). *Attachment and dependency*. Washington, Wiley.
- AINSWORTH, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. Wall. S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological Study of the Strange Situation*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- AINSWORTH, M. D. S. (1989). *Attachment beyond infancy*. American Psychologist, 44, 709-716.
- BELSKY, J. y CASSIDY, J. (1994). *Attachment: Theory and evidence*. En: Rutter, M. L., Hay, D. F., y Baron-Cohen, S. (Compiladores). *Development through life: A handbook for clinicians*. (pp. 373-402) Oxford, UK: Blackwell.
- BOCHENSKI, J. M. (1989). *¿Qué es autoridad?*. Barcelona. Herder.
- BOWLBY, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Ginebra: OMS. Traducción castellana: *Los cuidados maternos y la salud mental*. Buenos Aires. Humanitas. (1982).
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and Loss*, vol. I: Attachment. Londres: Hogarth Press. (Trad. "El Vínculo Afectivo. Buenos Aires, Paidós, 1993.)
- BOWLBY, J. (1988). *A secure Base. Clinical Applications of Attachment theory*. Londres: Routledge. Traducción castellana: *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona. Paidós. 1989
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol II. Separation, Anxiety and Anger*. Londres: Hogarth. Traducción castellana: *La separación afectiva. Tristeza y depresión*. Barcelona. Paidós. 1983.
- MAIN, M., y SOLOMON, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En: Greenbert, M. T. Cicchetti, D., Cummings, E. M. (Compiladores). *Attachment in the preschool years*. (pp. 121-160). Chicago. University of Chicago Press.
- SANZ, D., MOLINA, A. (1999). *Violencia y abuso en la familia*. Buenos Aires, Lumen.
- SROUFE, A. L. (1995). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. Cambridge Studies in Social & Emotional Development.

INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA, UN CASO DESDE EL ESTUDIANTE.

ANA SEIRA SILVA FERNÁNDEZ.

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

La intención de este trabajo es abordar la importancia y las necesidades de formación para hacer investigación, a partir de las vicisitudes con las que nos hemos encontrado un grupo de estudiantes de maestría y licenciatura de la carrera de Pedagogía para hacer la tesis de grado como producto de la experiencia que se ha tenido dentro de un proyecto de investigación realizado en la UNAM.

Me permito comenzar explicándoles que, lo que expondré aquí, surge de una reflexión individual respecto al trabajo en grupo, con la tutora y compañeras, después de varios años de estudio, de meses de búsqueda de información y lectura, así como de muchas caídas pero también de muchas satisfacciones.

Es de mi interés compartirles otra forma de ver y de realizar investigación, y, si llegara a suceder en el mejor de los casos, ayudarles a evitar ciertos errores en los que hemos caído con mucha frecuencia en nuestros proyectos.

PRINCIPIANTES E INICIOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Cuando nos planteamos hacer una tesis por primera vez creemos tener elementos suficientes para escribir un proyecto, pero la mayoría de las veces no es así y nos topamos con una pared enorme que nos regresa a revisar conceptos básicos de metodología de la investigación.

Para los integrantes del proyecto esta pared se convirtió en problemas que nos tomaron mucho tiempo estudiar y comprender, ante una falta de práctica en investigación que debimos adquirir durante los estudios profesionales. Desde luego nos tranquilizamos cuando nos enteramos, por medio de algunos libros, que es una condición común cuando alguien se enfrenta a una investigación más seria que simplemente las tareas escolares.

Los procesos de investigar y de convertirse en un investigador pueden ser largos e implicar sentimientos de angustia y temor ante la vulnerabilidad que tenemos frente a la crítica de quien nos lea o ante la figura misma de los tutores.

Por esto, cuando alguien se enfrenta a un primer proyecto de investigación, las preguntas que nos vienen a la mente son infinitas, comenzando por ¿Cómo se elige un tema? ¿Dónde se puede encontrar la información conveniente? ¿Cómo se organiza ésta una vez encontrada? (BOOTH, *et al.* 2001, pp. 18-20) entonces surge una angustia tremenda por la complejidad y por la errónea creencia de no poder seguir al pie de la letra los manuales de indagación.

Actualmente muchos libros, e inclusive artículos escritos por expertos, reconocen que los investigadores echan mano de distintas áreas del conocimiento, que muchos de éstos son adquiridos sobre el trabajo y que la investigación no se hace en el orden establecido por manuales de investigación, es decir, el hecho de hacer investigación implica adquirir cosas nuevas a nuestro acervo memorístico a lo largo de procesos que no llevan un orden estricto como sucede, por ejemplo, con la compilación de información que es un proceso que no acaba una vez iniciada la redacción del trabajo y muchas veces continua hasta que llegamos a plantear las conclusiones.

Desde luego la superación de la etapa de arranque dependerá de la comprensión de nuestra condición de principiantes combinado con paciencia y de una buena guía hecha por varios libros o manuales de investigación que se acomoden a nuestras necesidades, es decir, que entendamos lo que tenemos que hacer sin más trabajo que una sencilla reflexión y la ayuda de un investigador profesional que nos dé sugerencias, que nos marque errores, tanto metodológicos como de contenido.

Ahora bien, ya que la investigación no se trabaja de forma lineal y estrictamente ordenada (es decir, voy derecho y no me quito) a partir de encontrar un tema, formular una o varias hipótesis, llenar fichas de investigación continuando con la redacción de un escrito y su revisión final, se intenta seguir cierto orden, pero con los pasos traslapados unos con otros y se hacen varios de éstos al mismo tiempo. Por ejemplo, una vez establecido el capitulado no es regla estricta empezar a investigar por el primero. En el proyecto nos encontramos con que comenzamos a redactar el segundo o tercer capítulo a partir de lo que conocíamos o la información con la que

¹ Basado en BOOTH, *et al.* *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Gedisa. 2001. España. P. 20.

contábamos y nos regresamos a buscar información faltante. En la búsqueda encontramos información sobre el primer capítulo y así sucesivamente. Entonces se convierte en un proceso multidireccional y, si no tenemos orden y claras las ideas, puede resultar caótico.

Si el trabajo se realiza en algún grupo de investigación será sumamente enriquecedor ya que se podrán compartir experiencias e información, aunque significará un mayor compromiso en cuanto a profundidad; si es individual implicará un mayor esfuerzo en la búsqueda de información y la retroalimentación dependerá de la relación que se establezca entre el tutor y el investigador o el estudiante. En nuestro caso, el proyecto ha servido para que errores cometidos no se repitan o se corrijan a partir de la experiencia del otro, inclusive nos ha permitido compartir información como son documentos, fichas bibliográficas entre otros, lo cual hace nuestro trabajo más ágil.

Ahora bien, a pesar de las diferencias mencionadas, existen ciertas actividades que cualquier persona en un proceso de indagación deberá realizar sin omisión y son las siguientes (ORNA y STEVENS. 1995, pp. 20-45):

- “Formular preguntas y utilizar las respuestas para definir lo que estamos buscando.
- Recoger información desde distintos lugares que nos permita descubrir qué es lo que buscamos.
- Organizar la información que recogemos para obtener el máximo rendimiento de ella.
- Transformar la información en conocimiento y este de nuevo en información para otros.”

Teniendo claro lo anterior, se plantea el arranque del proyecto, esto es elegir el tema y dar un enfoque a la investigación. Para comenzar es necesario revisar la información escrita y la confiada a la memoria con la que contamos, las fuentes de investigación que están a nuestro alcance y hacer una pequeña investigación de lo ya escrito y de lo no dicho. En este momento es importante tener clara la posición y enfoque del tutor para evitar confusiones, choques o malos entendidos.

Por ejemplo, cuando nosotros comenzamos a presentar los proyectos de tesis nos preocupó más el orden y división de la presentación que la buena elaboración de la justificación o el marco teórico o contextual, restamos importancia a revisar primero cierta información básica para saber si nuestro tema era viable, si ya estaba muy elaborado o revisar el enfoque que adoptaríamos. Por supuesto, cuando la tutora revisó los trabajos, nos envió inmediatamente a revisar varios libros de metodología y hacer un plan personal de planteamiento de tesis porque nosotros arrancamos sin hacer una investigación previa, sin hacernos las preguntas que necesitábamos responder (adoptamos las de un solo libro que en nada se nos acomodaba) y bajo una redacción desde la ignorancia de muchos puntos importantes de nuestro tema.

Entonces hicimos doble investigación, desde luego nos llevó algún tiempo considerable, hacer nuestro manual personal de investigación consultando diversos libros que nos facilitaran la comprensión de lo que teníamos que hacer y cómo hacerlo, y la de nuestro tema como tal, lo cual nos llevó a replantear los proyectos

completamente. Desde luego no fue en vano porque adquirimos un mayor y mejor compromiso con nosotros mismos y con nuestro trabajo, nos dimos cuenta que investigar no es sólo vaciar información en una hoja o revisar muchos libros y escribir tal cual lo dice el autor, es involucrarte con el tema, tener cierto dominio de él para pensarlo y analizarlo.

Como desde los inicios del trabajo se comienza a recopilar mucha información, algunas seguimos recomendaciones que nos dan autores como Orna y Stevens en su libro *Cómo usar la información en trabajos de investigación*, los cuales sugieren realizar un mapa que permita visualizar el rumbo de nuestro trabajo y defina los primeros pasos que pensamos seguir. Esto es de gran ayuda para la buena planificación de actividades, para la selección y compilación de información. El mapa consiste en anotar en fichas o en el papel los temas o palabras que nos vengan a la mente sobre nuestro proyecto y analizar cómo se vinculan, tal vez anotar preguntas relevantes que definirán direcciones.

Para este efecto, las preguntas ofrecidas como ayuda para trazar el mapa de investigación son las siguientes:

- ¿Qué trata de encontrar esta investigación? ¿Qué preguntas intenta responder o hipótesis demostrar?
- ¿Qué áreas de conocimiento, temas y disciplinas será necesario consultar?
- ¿Qué conocimientos previos del tema tenemos que puedan servir o ser de relevancia? ¿Qué parte necesitamos reforzar o estudiar con nuevos conocimientos teóricos o prácticos?
- ¿Cuáles son los medios potencialmente más útiles para nuestra investigación? ¿Cuáles son las opciones metodológicas que conozco y cuales nuevas me pueden ayudar?

En caso de que la confusión sea grande por la complejidad o la amplitud de la investigación, cabe seleccionar lo más relevantes y desechar lo que no se relaciona, de tal manera que se puedan marcar los ejes de la investigación y los tengamos claros.

Como anécdota, a nosotros nos sucedió que teníamos muchísimas fotocopias, fichas, en fin, mucha información, pero cuando quisimos concretar un escrito no pudimos porque nunca organizamos ni los temas, ni los papeles por lo tanto las ideas se perdían o se dificultaba encontrar la fundamentación de cosas que sabíamos era importante tratarlas.

Entonces, la elaboración del proyecto de investigación permite esclarecer las ideas de nuestros objetivos y, ya que es un proceso de investigación con información no detallada, permite situarnos en el fenómeno estudiado y tomar parte en él. Una vez redactado y aprobado se continuará la investigación de una forma más profunda.

COMPILACIÓN DE LA INFORMACIÓN: ALGUNAS RECOMENDACIONES.

Ahora tocará elegir y localizar los lugares de búsqueda profunda, en este momento se pueden consultar artículos o libros que nos sugieran bibliografía especializada. Cabe destacar que, además de los libros, también las personas y las publicaciones periódicas como diarios, revistas o boletines informativos pueden ser fuente de información, pero es importante tener en cuenta que las entrevistas

O B L E C T A T I O : LOS JÓVENES TIENEN LA PALABRA

se utilizan cuando la información que queremos no está escrita y por esto deben hacerse lecturas previas que permitan hacer preguntas responsables y que expongan brevemente nuestro problema, así como la utilidad de la consulta y el rumbo de nuestras preguntas.

Normalmente conforme se localizan materiales interesantes se van leyendo y es sumamente necesario hacer notas de todo lo que se vaya encontrando, desde luego las fichas bibliográficas son un fuerte en este proceso ya que nos permiten tener en orden la información y material de lectura. Todos los apuntes deben tener sus referencias bibliográficas respectivas y completas, ya que esto nos ayudará a organizar la información, es decir, tener un fácil acceso a ella en cualquier momento para hacer citas, notas al pie de página o tener un mejor control de la sustracción de ideas. Es de suma importancia que desde el inicio pongan especial cuidado a la forma de hacer citas o de insertar las referencias bibliográficas porque en la tesis tendrán que ponerlas sin titubeos, en la trabajo no vale poner "Lo saqué de una fotocopia" ¿Cuál? Hay que procurar en todo momento tener estos registros actualizados y en orden.

Durante la indagación, constantemente regresamos al mapa del tema o al proyecto mismo para verificar que la información recabada concuerde con lo planeado e ir ordenándola o, en caso contrario, dar un nuevo orden o hacer correcciones a los planteamientos iniciales. En el proyecto no se ha dado el caso de un replanteamiento, pero si se han dado problemas cuando estamos redactando o compilando información. A veces el tema nos resulta tan apasionante que nos podemos perder del objetivo inicial llevando nuestro trabajo por un rumbo ajeno al inicial.

Autores como Booth *et al.*, reconocen que "algunas veces se llega a entender mejor el problema que estamos abordando una vez encontrada la solución." (BOOTH, *et al.* 2001, pp. 21). Por lo anterior es importante conservar las diversas versiones de los documentos realizados, aceptados y tomar nota o fotocopiar los comentarios escritos resultado de las asesorías tutoriales; así como respetar y tratar de cumplir, en la medida de lo posible, los tiempos planteados en el cronograma.

LOS INFORMES Y SU REDACCIÓN.

Una vez compilada cierta información o teniendo un avance significativo la manera más común de presentar un trabajo de investigación se hace a través de informes, en el sentido académico a esto se le llama tesis, tesina, ensayo, etcétera. El propósito de un informe es la persuasión para que el lector utilice el trabajo para su beneficio. Booth lo califica de la siguiente manera: "el objetivo de un informe de investigación es participar en una conversación con personas que podrían no estar ansiosas por cambiar su forma de pensar, pero por buenas razones estarían dispuestas a hacerlo." (BOOTH, *et al.* 2001, pp. 22)

Es en este momento cuando el investigador debe pensar en sus lectores y en la forma en que va a presentar su escrito cuidando en todo momento el contenido, la forma y la redacción. En nuestro caso, los que leerán la tesis serán, y en primer lugar, nuestros tutores.

Todos los textos que se presenten como informes deben ser legibles y cada borrador contribuirá a la formulación de un gran trabajo en el que se refleje la continuidad y organización de la investigación, los temas abordados incluidos en el proyecto inicial

y las incursiones en otros nuevos se combinarán para dar por terminado ese trabajo, y hay que agregar y revisar los listados bibliográficos, las notas a pie de páginas y citas las cuales componen una buena redacción.

Aquí la mayoría nos encontramos en serios problemas cuando redactamos y no volvemos a leer lo que escribimos o no lo hacemos a conciencia. Es muy usual que escribamos conforme nosotros nos entendemos y dejamos fuera o damos por hecho que el otro sabe información importante. En nuestro caso sucedía con mucha frecuencia lo cual nos hacía trabajar doble.

En este tenor, Orna y Stevens señalan algunas dificultades para la comprensión de un texto y estas son (p.p. 165):

1. "No les diga las cosas que deben saber para poder comprender lo que viene a continuación. Es decir algún concepto difícil o que tiene una interpretación y tratamiento particular en educación.
2. Utilice un montón de términos técnicos sin explicárselos; o, si lo hace, no lo haga la primera vez que los usa. Eso les asegura que sus lectores pierdan el hilo mientras se pregunten qué quieren decir. Por ejemplo las siglas, es importante aclararle a la gente desglose.
3. Trabaje duro hilvanando largas frases que tomen largo tiempo descifrar. Esto es del estilo de cada persona pero es cierto, si hacemos frases largas explicando muchas cosas se perderá la idea inicial.
4. Muestre su carnet de grupos de socios de élite, utilizando una jerga técnica incompresible.
5. Deles páginas y más páginas de texto sólido, sin títulos ni subtítulos. Esto es muy importante inclusive para organizar información, los subtítulos son un respiro importante.
6. Hágalos saltar de un tema a otro; el ejercicio es bueno para ellos, y con un poco de suerte logrará hacer que se vayan. Refiere directamente a la organización de información, éste es un error frecuente en los proyectos y en las primeras redacciones.
7. Hágalos correr de aquí para allá en busca de la información que necesitan para comprender, en lugar de colocarla toda junta en un mismo lugar; eso le asegura que pierdan su concentración sobre el hilo conductivo, si usted no lo ha hecho ya suficientemente confuso. Las notas a pie de página o cualquier aclaración deberá estar en la página correspondiente, es muy incomodo estar yendo y viniendo entre páginas.
8. Nunca ponga los diagramas y tablas en la misma página en que se encuentra el texto respectivo.
9. Asegúrese de que el texto cuenta una historia diferente que las cifras que aparecen en las tablas. También aplicable a fechas o sucesos, la actualización de estos datos es importante hacerla periódicamente si dependemos de ellas o pasa algo que cambie el rumbo de la información."

CONCLUSIÓN: EVITAR INVESTIGACIONES LIGHT

Desde luego el trabajo de investigación implica una serie de procesos sumamente complejos para enumerarse todos en este sencillo trabajo, además que aquí les traje los problemas más significativos de nuestra experiencia y algunas posibles soluciones para ustedes pero a manera de conclusión quisiera hacer dos últimas anotaciones.

La primera es hacer hincapié en que la investigación nos permite desarrollar habilidades de organización, de claridad en nuestras peticiones, de buena redacción y nos ayuda a evitar empirismos ampliando nuestras posibilidades de respuesta. Generalmente nos permite encontrar lo que realmente queremos o necesitamos, explorar nuevos escenarios y admite retos distintos dignos de estudio y reflexión, es decir, nos hace más competitivos, reflexivos y consientes de nuestro entorno.

La recolección de información, de su organización de manera coherente y del ejercicio de informar de modo fiable y persuasivo¹ nos serán esenciales para presentar reportes de trabajo en los nuevos esquemas de rendición de cuentas aplicados a instituciones públicas y privadas dedicadas a la educación y capacitación.

Es por esto que debemos ser cuidadosos del tipo de trabajo que realizamos dándole su debido respeto a la investigación y a sus autores evitando copias o fusiles de otros (que en muchos momentos, en especial como estudiantes, llegamos a hacer) y proporcionar nuestras ideas o nuestras visiones de los fenómenos educativos.

Si comenzamos desde el curso de nuestros estudios nos costará menos esfuerzo cuando lleguemos al planteamiento de nuestras tesis o cualquier forma de titulación o inclusive, cuando nos enfrentemos en algún trabajo a hacer una investigación. Además que si nos esforzamos por hacer estudios más profundos donde activemos nuestra conciencia y capacidad crítica evitando investigaciones "light", podremos avanzar enormemente hacia una profesión cada día más sólida y comprometida con el avance de la educación y de nuestro país.

La segunda es que la investigación pedagógica se vuelve medular para el desarrollo de la profesión ante un país que exige un avance científico y tecnológico urgente y de alta calidad, el cual se puede dar sólo a través de la educación, ya que los retos que ésta presenta son numerosos y requieren de pedagogas y pedagogos capaces de contextualizar y proporcionar soluciones adecuadas a cada problema.

Bajo este contexto la importancia de la investigación pedagógica radica en la construcción de una profesión más sólida cuyos avances estén avalados por el estudio y análisis de su historia, de repercusión en la sociedad y de sus construcciones teóricas. También permite observar los fenómenos desde distintos lugares, permite encontrar nuevas respuestas y exige la integración de los conocimientos adquiridos durante los estudios. ■

BIBLIOGRAFÍA

- BOOTH, WAYNE, COLOMB G. *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Edit. Gedisa. 2001. España. 318 p.
- ORNA, Elizabeth y STEVENS, Graham. *Cómo usar la información en trabajos de investigación*. Edit. Gedisa. Colec. Biblioteca de Educación. Herramientas universitarias. 1995 España. 238 p.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Paradigmas de la investigación socioeducativa en Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Vol XV. 2º. Trimestre. Año 1985, México. pp. 7-16. ISSN- 0165 1284.

AUTOESTIMA Y EDUCACIÓN EN VALORES.

ANA ARRIBILLAGA IRIARTE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA
CATEDRÁTICA DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO.
merinoarribillaga@prodigy.net.mx

Un reciente artículo en la prensa española¹ alude a las reflexiones realizadas por el psicólogo Lauren Slater en *The New York Times*. Su lectura me lleva a proponer una reflexión en voz alta acerca de los conceptos arriba enunciados.

En dicho artículo se señala que, en los últimos años y siguiendo planteamientos teóricos que subrayan la importancia de creer en uno mismo para triunfar en la vida, se ha propuesto gran cantidad de literatura con recetas para creer en sí mismo listas para ser consumidas.

La institución escolar no ha estado al margen de esta tendencia y, tanto desde el ámbito de la educación formal como desde la no formal, se señala la importancia de desarrollar altos niveles de autoestima en los alumnos y alumnas como una importante vía que posibilita obtener mejores niveles de logro académico y de bien individual. Es cierto que este planteamiento está relacionado con propuestas psicopedagógicas que señalan la necesidad de atender y respetar los ritmos individuales de aprendizaje, y con la necesidad de integración y valoración de escolares con necesidades educativas especiales en los salones de clase. Estos últimos son avances que conviene reconocer, subrayar y por los que conviene seguir luchando, y si bien para su consecución resulta muy relevante desarrollar la autoconfianza de los estudiantes en el proceso de escolarización, quizá lo que no está tan claro es la virtualidad de desarrollar ante todo altos niveles de autoestima para ponerlo en práctica.

Ese ante todo, esa superlativa importancia que se ha concedido a la autoestima es, quizá, lo que nos dificulta entender que aún siendo el desarrollo de la autoestima un elemento importante en el proceso de desarrollo individual, hay otros elementos que deben ser considerados de modo paralelo. ¿De qué sirve trabajar el desarrollo de la autoestima al margen e incluso, en algunos casos, en contra del respeto a los demás?

El autoconcepto, los valores universales, los valores sociales ¿no son pues, algunos de los elementos que convendrían ser abordados también para ubicar en su auténtica complejidad el concepto de autoestima y para contemplar de modo más real su validez e importancia?

Excesivos niveles de autoconfianza, se plantea en el citado artículo aludiendo a los trabajos de Nicholas Emler de la London School of Economics, y Roy Baumeister, de Case Western Reserve University, ¿no son fuente de mayor frustración en lugar de fuente de felicidad?

Creerse el mejor, sin la referencia de los otros, sin reconocer la variedad de elementos, unos mejores y otros peores, que nos conforman ¿no es más un fracaso que un bien individual y social?, propone en el citado artículo y así lo presento como una cuestión de profundo calado.

El paradigma de la autoestima si no se complementa con el del autocontrol, entendido éste no como severidad puritana, sino como el respeto debido al otro, el apropiado ajuste de metas, la correcta ponderación de lo real, no es más que la exacerbación del egoísmo, del bien individual frente al colectivo e incluso en los casos más extremos el triunfo del bien individual contra el colectivo.

También desde esta perspectiva una buena educación en valores, una educación en valores humanistas, en mi opinión, nos permite reubicar en toda su complejidad la importancia del desarrollo de la autoestima.

El reconocimiento de la importancia del grupo en el desarrollo individual, de la existencia de principios normativos de conducta social y el conocimiento del modo en el que surgen, posibilitan al individuo una mejor ubicación de su yo individual en el contexto social, y le permiten por ende ser en alguna medida artífice de su propio destino individual en un contexto social a partir del análisis, recuestionamiento y crítica de todos esos valores.

¹ El País, 10 de Febrero de 2002. *Hacia un yo más débil*. Vicente Verdú.

Porque no hay que olvidar que los valores sociales, en contraposición a los denominados universales, son las respuestas que un grupo social considera como las mejores para resolver cuestiones de su vida cotidiana, son por tanto, modificables, fruto del acuerdo al que los individuos de un contexto concreto.

Considerar la importancia de unos y otros, establecer jerarquías de valores nos permitirá, tal como señala Trilla (1992) ajustar la actuación del docente a unos y otros y por ende ayudarán al educando a ubicar su yo individual en el contexto social, o dicho de otro modo, le permitirán al educando considerar su realidad individual en el intrincado de las relaciones con los otros individuales.

¿De qué sirve trabajar la autoestima sin considerar o considerando como meras anécdotas la existencia de principios normativos de conducta que nos permiten vivir en sociedad tales como el derecho a la vida, a la justicia, la igualdad, la libertad o cualquier otro valor universal?

Concentrarse ante todo en las emociones individuales, en opinión de algunos investigadores, no nos lleva a nada bueno. Así se expresa al respecto Lauren Slater cuando alude a la existencia de un tratamiento japonés denominado Morita que se basa en la convicción de que los peores sufrimientos provienen de prestarse atención, "la gente más miserable que conozco, dice un seguidor de Morita, es aquella concentrada en sus emociones".

Sin llegar a aceptar totalmente la afirmación anterior, lo que se quiere reivindicar a través de estas líneas es la necesidad de tomar en consideración la urgencia de trabajar actitudes y valores desde cualquier ámbito educativo, y especialmente desde el ámbito de la educación formal. Pero para poder trabajar actitudes y valores de modo sistemático y riguroso es imprescindible dotar al profesorado de instrumentos de intervención educativa rigurosos y científicos. No hay que olvidar que los valores no son fácilmente modificables,

ya que pertenecen a la estructura de la personalidad del individuo. Son además cuestiones directamente relacionadas con la ideologización y el adoctrinamiento lo que les convierte en temas especialmente conflictivos en opinión de los docentes. Si a esto añadimos que aunque los padres y las madres se desentienden cada vez más de tratar estas cuestiones en el ámbito familiar, sin embargo pueden llegar a ser muy críticos con las actuaciones docentes en este ámbito, el asunto de tratar valores en el salón de clase se hace especialmente complicado.

Pero la cuestión siguiente y definitiva es ésta. Los padres y las madres tratan cada vez menos -o no tratan en absoluto- en el ámbito familiar cuestiones relacionadas de modo explícito con los valores, si a esto añadimos que los y las docentes no tratan estas cuestiones en el salón de clase de modo riguroso y sistemático, la consecuencia de lo señalado es que los y las jóvenes carecen de referentes desde los cuales analizar cuestiones y el único referente que conocen es el *todo vale* o el que les proporcionan los medios de comunicación.

Como ocurre que la autoestima es el principio que rige la vida social, estamos transmitiendo a las futuras generaciones que el desarrollo de altos niveles de autoestima es la panacea universal, y estamos haciendo con todo ello personas cada vez más individualistas y probablemente con poca capacidad de aceptar la frustración, en palabras de Lauren Slater. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- SLATER, Lauren (2002): *Love works like this*. Random House.
- TRILLA, Jaume (1992): *El profesor y los valores controvertidos*. Paidós. Barcelona.
- VERDÚ, Vicente (2002): *Hacia un yo más débil*. El País. 10 de Febrero de 2002. Tendencias.

AL MAESTRO CON CARIÑO

PALOMA HERNÁNDEZ OLIVA

LICENCIADA EN FILOSOFÍA Y PROFESORA DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM
palomaholiva@hotmail.com

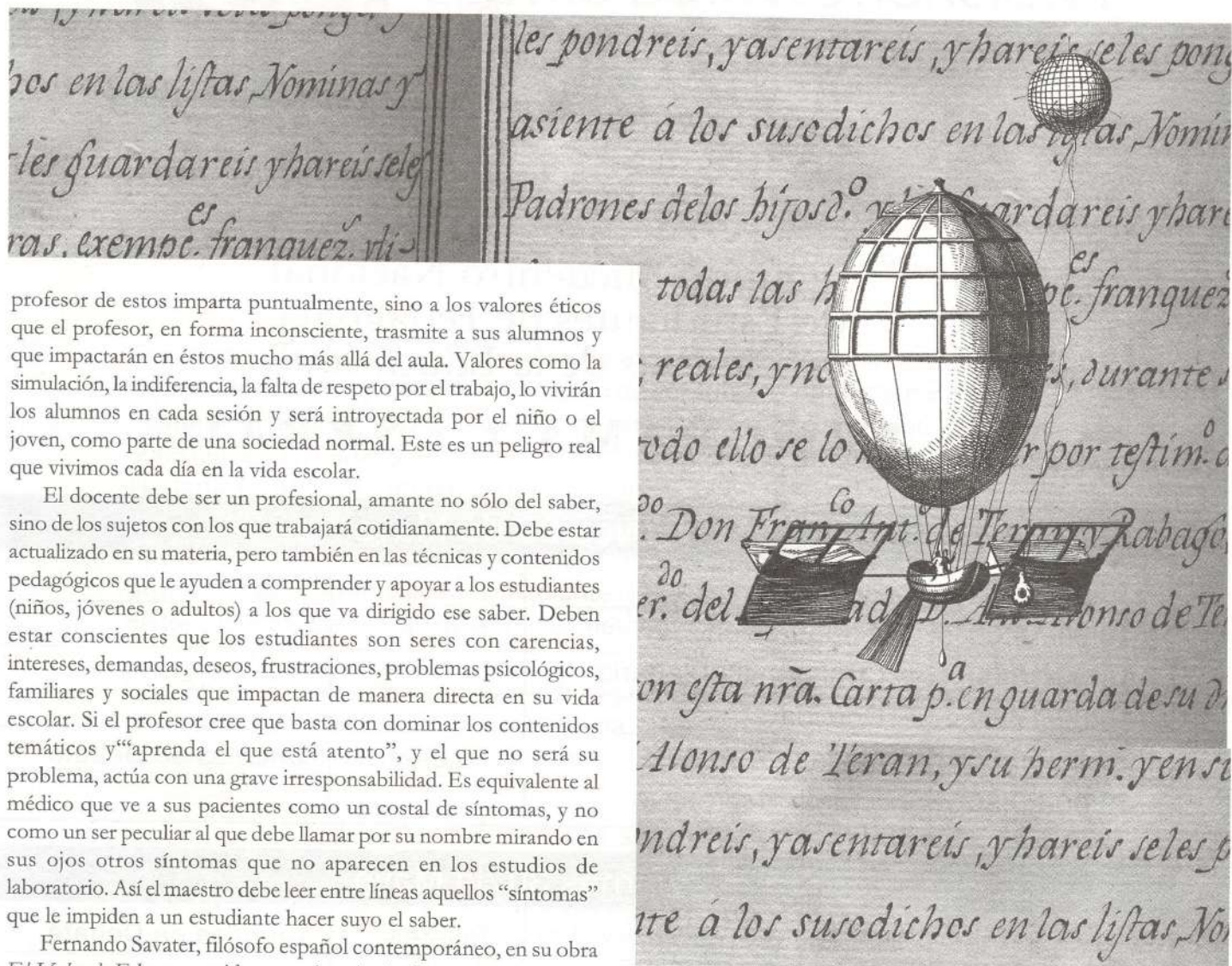
En la memoria guardamos innumerables experiencias escolares: nuestros compañeros y nuestros maestros. Tal vez en algunos casos esos recuerdos estén plenos de afecto y agradecimiento para quien puso su esfuerzo y su confianza en su labor de enseñanza. Pero habrá quien guarde aún resentimientos y frustraciones de su paso por la escuela. Quizás desfilen por nuestra mente esas sensaciones de alegría cuando veíamos a nuestra profesora acercarse al salón de clases, cargada de mapas, con una maleta llena de tareas con un borrador y gises en la mano. Posiblemente su presencia nos diera seguridad llenando nuestra aula con su cálida sonrisa, o cuando posaba su mano sobre nuestra cabeza mientras preguntaba por la tarea. Gozábamos aún más el Día del Niño, cuando la profesora nos obsequiaba golosinas y un melón con nieve que saboreábamos como el manjar más exquisito. Sin embargo, también se pudo dar una experiencia distinta y menos grata. Con la misma fuerza tenemos en mente grabado a aquel profesor o profesora que nos humilló delante del grupo, que nunca supo escucharnos, que nos faltaba al respeto al considerarnos seres inferiores e ignorantes, llamándonos tontos o necios por insistir en algún tema que no podíamos comprender.

La responsabilidad de ser maestro va mucho más allá de haber pasado por la normal o por alguna institución de enseñanza superior, e incluso, de haber sido un alumno destacado. Al optar por la carrera docente o por la docencia como profesión, estamos adquiriendo simultáneamente una importante responsabilidad, tanto con los alumnos como con los padres de familia y la sociedad. Debemos tomar conciencia de que pasaremos la mayor parte de la semana conviviendo, enseñando, formando y evaluando a personas que confían en nuestros conocimientos, en nuestras habilidades, en fin, en nosotros como seres humanos.

No negamos que la labor docente implica grandes esfuerzos, exige del maestro diversas aptitudes. No sólo debe dominar los contenidos temáticos, si no además, saber como transmitirlos de forma clara y amena. Debe saber cómo lograr el interés y la atención de sus estudiantes. Debe ser paciente y comprensivo con las demandas de los alumnos. Además debe estar capacitado para identificar los casos especiales con problemas de aprendizaje o de conducta. Debe saber imponer disciplina, léase mantener a los alumnos atentos a lo largo de toda la clase, pero de tal manera que ni sea autoritario ni sea permisivo. Por si fuera poco, debe tener habilidades manuales para elaborar exposiciones, periódicos murales o participar en eventos especiales de la escuela. Finalmente debe amar su profesión, olvidar sus problemas personales cuando esté frente a grupo, en síntesis, debe ser padre, pedagogo, artesano, santo y, en ocasiones, payaso. Debe tener la respuesta acertada a todo, evitar los errores, al menos saber ocultarlos. En fin, debe ver su labor como un apostolado y no como una profesión que debería ser pagada justamente.

Con todo esto parece que olvidamos que los maestros son humanos, con necesidades de vivienda, de salud, que pagan impuestos, que tienen familia, que pueden sufrir desgastes como consecuencia de su labor (estrés y depresión, entre las más comunes).

Son pocos los profesionistas que eligen de manera libre y consciente esta labor. Muchos se ven obligados a ejercerla como la última opción ante la falta de empleo. Las consecuencias deben ser evidentes: frustración, amargura, incapacidad y rechazo a sus alumnos. Todo esto se transmite a los estudiantes, generando en ellos rebeldía y serios problemas en su aprendizaje como seres humanos. No me refiero a los contenidos temáticos, que quizás un



profesor de estos imparta puntualmente, sino a los valores éticos que el profesor, en forma inconsciente, trasmite a sus alumnos y que impactarán en éstos mucho más allá del aula. Valores como la simulación, la indiferencia, la falta de respeto por el trabajo, lo vivirán los alumnos en cada sesión y será introyectada por el niño o el joven, como parte de una sociedad normal. Este es un peligro real que vivimos cada día en la vida escolar.

El docente debe ser un profesional, amante no sólo del saber, sino de los sujetos con los que trabajará cotidianamente. Debe estar actualizado en su materia, pero también en las técnicas y contenidos pedagógicos que le ayuden a comprender y apoyar a los estudiantes (niños, jóvenes o adultos) a los que va dirigido ese saber. Deben estar conscientes que los estudiantes son seres con carencias, intereses, demandas, deseos, frustraciones, problemas psicológicos, familiares y sociales que impactan de manera directa en su vida escolar. Si el profesor cree que basta con dominar los contenidos temáticos y "aprenda el que está atento", y el que no será su problema, actúa con una grave irresponsabilidad. Es equivalente al médico que ve a sus pacientes como un costal de síntomas, y no como un ser peculiar al que debe llamar por su nombre mirando en sus ojos otros síntomas que no aparecen en los estudios de laboratorio. Así el maestro debe leer entre líneas aquellos "síntomas" que le impiden a un estudiante hacer suyo el saber.

Fernando Savater, filósofo español contemporáneo, en su obra *El Valor de Educar*, considera que la principal característica de un maestro es el optimismo:

"Pero en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse...quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación, porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la ánima".

Para aquellos profesores, independientemente del nivel escolar en el que laboren, que han creído en sus alumnos, que los han sabido escuchar y guiar con afecto, que aman su quehacer a pesar de los avatares y las grandes decepciones con las que se enfrentan, para todos ellos va mi modesto agradecimiento, pero en especial para aquel que me transmitió desde la sencillez y humildad de sus palabras, de quien aprendí a escuchar todas las diversas opiniones con tolerancia y paciencia, para aquel de quien aprendí que la FILOSOFÍA no está peleada con la claridad, para Usted maestro CARLOS PEREYRA BOULDRINI, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras, para el profesor, el filósofo y el ser humano, va mi humilde reconocimiento. ■

15 DE MAYO



Paedagogium

*Felicita a Quienes con su Tarea Cotidiana
Contribuyen a Formar Hombres y Mujeres
Libres y Solidarios*