



# Paedagogium

Revista Mexicana de Educación y Desarrollo

## Formación Docente para la Integración De Comunidades de Aprendizaje

Benito Guillén Niemeyer  
Teresita Durán Ramos

## Aprender Matemáticas para Resolver Problemas vs Resolver Problemas para Aprender Matemáticas

Juan Francisco Pérez Ontiveros

## Reseña del 2º Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación

Renato Huarte Cuéllar

\$25 Año 3  
Número 18  
Julio/Agosto 03

www.paedagogium.com  
revist@paedagogium.com



# Índice

## CIAP

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ASESORÍA PEDAGÓGICA S.C.

DIRECTOR GENERAL

Benito Guillén Niemeyer

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Teresita Durán Ramos

## PAEDAGOGIUM

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

DIRECTOR GENERAL/EDITOR

Benito Guillén Niemeyer

COORDINACIÓN EDITORIAL

María Esther Ríos Andrade

Miriam Carrillo López

DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

Marco Antonio Jiménez Nava

## DISEÑO Y FORMACIÓN

WWI

wwi@gioser.com

PAEDAGOGIUM Revista Mexicana de Educación y Desarrollo es una publicación bimestral del Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. Sabino No. 75 Int. 3, Col. Isidro Fabela. C.P. 14030, Delegación Tlalpan, México D.F. Tel (01 55) 55 28 60 10 Tel/Fax (01 55) 55 28 55 13 e-mail: revist@paedagogium.com Certificado de Licitud de Título 11322. Certificado de Licitud de Contenido 7925. Otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas. Número de reserva al título en la Dirección de Derechos de Autor: 04-2001-053111335300-102.

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

Julio-Agosto 2003

## NUESTROS COLABORADORES

3

### *Crece*

EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO CIENTÍFICO

TERESITA DURÁN RAMOS

### *Paideia*

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INTEGRACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

TERESITA DURÁN RAMOS

8

### *Enseñar y Aprender en el Siglo XXI*

LA PEDAGOGÍA HOY: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS

DAVID RENÉ THIERRY G.

10

### *Cuestiones Quodlibetales*

14

EXAMEN DE UNA POLÉMICA

"EN RELACIÓN AL" EXAMEN *Segunda de tres partes*

ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

## DIVERSITAS

COLABORADOR INVITADO

18

APRENDER MATEMÁTICAS PARA RESOLVER PROBLEMAS

VS RESOLVER PROBLEMAS PARA APRENDER MATEMÁTICAS

JUAN FRANCISCO PÉREZ ONTIVEROS

COLABORADOR INVITADO

22

EDUCACIÓN, INDIGENISMO Y DESARROLLO INTEGRAL

ANDRÉS MADRIGAL HERNÁNDEZ

## O B L E C T A T I O

28

### *Más vale libro en mano que CD fallando*

EL DOCENTE PRESENCIAL. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA PARA ENRIQUECER EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

MARGARITA MORENO BONETT

31

### *Reflexiones*

25 AÑOS DE DOCENCIA

RAQUEL SERUR

32

### *Los Jóvenes Tienen la Palabra*

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO, ALGUNAS RELACIONES

NANCY ARACELI GALVÁN AGUILAR

35

RESEÑA DEL 2º ENCUENTRO NACIONAL DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UN ENCUENTRO DE ALTURA

RENATO HUARTE CUÉLLAR

36

NO ES DE NOCHE

LÁZARO SOTOMONTE

# EDITORIAL

Vivir la alegría, pasión y seriedad académica con la que más de 850 jóvenes de todo el país abordaron distintos tópicos de la educación nacional, hizo que el 2º Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación fuera todo un éxito. En el marco de la Universidad de Guanajuato, la cual generosamente permitió la realización de este evento y con el invaluable apoyo del Instituto de Investigaciones en Educación de esa casa de estudios, se logró que los asistentes expusieran sus trabajos y éstos fueran discutidos por sus compañeros; 194 estudiantes expusieron sus ideas y las sometieron al escrutinio de los asistentes, realmente una fiesta académica que apostó por el futuro de la educación. En las páginas de esta revista el representante estudiantil del evento nos presenta una crónica de lo que ahí pasó.

Son este tipo de acciones y los alentadores resultados, los que comprometen a *Paedagogium* a continuar impulsando y organizando este tipo de eventos, no desfalleceremos en dar la palabra a los jóvenes, contra toda adversidad lucharemos por seguir abriendo espacios para que los estudiantes de pedagogía y educación encuentren dónde expresar su verdad, dónde expresar sus inquietudes y anhelos respecto del futuro, ello nos llena de satisfacción y alegría, por ello seguiremos adelante. Gracias jóvenes estudiantes por darnos la oportunidad de servirles, gracias por atender la convocatoria. Nos vemos el próximo año, como siempre a través de esta su revista les mantendremos informados.

Por otra parte, muchos son los retos y temas que se encuentran en el debate del quehacer educativo, sin embargo, como ya nos acostumbramos a mucho discurso y poca acción, todo esto no pasará de guerra de palabras. Sólo a manera de ejemplo, se está cuestionando la calidad de la educación superior que imparten los particulares, o más bien, algunos particulares, las famosas escuelas-negocio, las escuelas "patito" y demás calificativos se han estado empleando para designar a esas instituciones que nadie dice su nombre, de una vez seamos claros y pongamos nombre y apellido a lo que se quiere decir; algunas de esas críticas provienen de instituciones que nacieron siendo escuelas "patito", que olviden su origen y que ahora se indignen o es desmemoria o mala intención.

Es necesario revisar el marco normativo y de gestión para el otorgamiento de la validez oficial o la incorporación, de eso no hay duda, deben señalarse reglas claras y prudentes que alienten la inversión en educación, pero que cuiden la calidad del servicio que se ofrece. Criterios y normas que atiendan a la realidad de las instituciones y de las condiciones educativas de nuestro país, lo demás se torna demagogia y desconfianza, que en nada favorece al impulso que requiere la educación.

Nuevamente agradecemos la lectura de este número de la revista, apreciamos los comentarios y sugerencias que hemos recibido, en breve estaremos abriendo espacios y atendiendo las sugerencias que se nos han planteado, *Paedagogium* se debe a sus lectores, gracias por apoyarnos con sus propuestas.

# EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO CIENTÍFICO

TERESITA DURÁN RAMOS

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

## INTRODUCCIÓN

El título de esta comunicación se antojará ambicioso o fuera de la realidad para algunos. Intentaré, a través de ésta y sus entregas sucesivas, plantear por lo menos las precisiones imprescindibles que deben hacerse a fin de lograr un acercamiento científico a nuestro objeto disciplinario.

El punto de partida es el concepto de CIENCIA, de otro modo, podríamos quedarnos en la idea de la educación como un fenómeno cuya definición resulta inaccesible a la reflexión y procedimientos científicos de conocimiento, condenado a ir siempre a la deriva, o como rehén de intereses externos, manipulación, e inercias.

Así, habrá que identificar que la ciencia de la educación: la Pedagogía, tiene entre sus tareas la de normar los modos de hacer investigación científica del fenómeno cuyo conocimiento, reflexión y evolución le compete. La investigación pedagógica *es el camino lógico, riguroso y sistemático para construir y fortalecer el cuerpo teórico de la disciplina*.<sup>1</sup>

El concepto de la Pedagogía como ciencia supone una visión disciplinaria autónoma, pero no por ello aislada. La Pedagogía reconoce y valora los aportes de otras ciencias sociales cuyos marcos de referencia y producciones le son imprescindibles; pero, a la vez, se identifica como única disciplina cuyo objeto de estudio es la educación. El resto de las ciencias sociales, -y también de las naturales-, resultan puertos donde se hacen escalas de reposo o de abastecimiento para continuar en la búsqueda del objetivo definido, que al científico, del mismo modo que al viajero, le permiten enriquecer la perspectiva, reflexionar a partir de otros marcos de interpretación, contemplar sus alcances y preocupaciones desde otras ópticas y alimentarse de referentes distintos y complementarios para así fortalecer y ampliar sus producciones.

Los enfoques epistemológicos provenientes de otros campos de conocimiento posibilitan al estudioso de la educación el contar con una mayor cantidad y calidad de instrumentos y marcos de acercamiento, útiles en el proceso de abordar la complejidad de su objeto de estudio.

La Pedagogía requiere, además de poseer un cuerpo de conocimientos que se construya y reconstruya científicamente, el aportar, como consecuencia práctica, soluciones a la vida cotidiana que logren la evolución de los seres humanos a su máxima capacidad en lo individual y, al mismo tiempo, promuevan la humanización de la convivencia social.

La formación de científicos nunca ha sido tarea fácil y, de hecho, los logros en este aspecto resultan un indicador para determinar el grado de independencia económica alcanzado por una nación. En nuestro país los números revelan desventajosamente lo dicho.

Podría resultar buen augurio, por lo menos para nuestra disciplina, el saber que de la población universitaria inscrita a licenciaturas y posgrados la mayoría se inclinan por las áreas sociales y humanísticas,<sup>2</sup> sin embargo, habrá que aclarar que desgraciadamente la formación de científicos sociales no va aparejada a las cifras de profesionales que egresan de carreras pertenecientes al área, puesto que en muchas escuelas se ha subestimado la producción de conocimiento. En ocasiones, el único momento en el que un estudiante de nuestro campo se halla compelido a realizar una investigación es a través de la realización de su tesis; en otras, ni siquiera para entonces.

Por todo lo dicho, este breve escrito pretende iniciar la revisión de los elementos mínimos a tomar en cuenta para planear investigaciones en el ámbito educativo.

<sup>1</sup> Cfr. ARY, DONALD y otros. *Introducción a la investigación pedagógica*. Tr. José M. Salazar P. y José C. Pecina H. México, Interamericana, 1989. 410 p.; BEST, JOHN W. *Cómo investigar en educación*. 2ª. Ed., Tr. Gonzalo Gonzalvo Mainar. Madrid, Morata, 1970. 397 p.

<sup>2</sup> UNAM *Agenda Estadística*, 2002

## COMPLEMENTACIÓN ENTRE ENFOQUES

Es necesario enfatizar que el progreso de las ideas se ha dado durante siglos gracias a la capacidad de considerar ópticas divergentes y puntos de vista que de principio parecían irreconciliables. La historia de la ciencia nos enseña que sólo en la diversidad es posible avanzar.

Es claro que el avance en el concepto de lo que se considera científico ha acompañado al hombre a lo largo de su historia; ha sido producto de saltos, obstáculos, retrocesos; pero sobre todo ha representado, desde mi perspectiva, una liberación, una búsqueda hacia la comprensión y transformación, no sólo del medio ambiente circundante, sino de la propia mente humana.

Desde la prehistoria hasta la época contemporánea, el ser humano ha tratado de explicar y comprender el mundo y su actuar en él de diversas maneras. Me parece que, en este tenor, más que una meta de llegada, lo importante son el o los caminos posibles a recorrer. La ciencia es una empresa humana; la verdad es una búsqueda y no un punto final.

Especialmente los acontecimientos sociales a lo largo de la historia han afectado la forma de concebir a la ciencia, tal vez en similar o mayor medida que lo que el auge científico y tecnológico ha alterado la vida y la mente del ser humano.

Derivado de lo anterior, la polarización entre racionalismo y realismo o entre el razonamiento y la experimentación, tiende a hacerse cada vez menos marcada. Las ciencias sociales están en el camino de aprender a desconfiar de las evidencias y a complementar sus posibilidades de acercamiento al objeto de estudio.

En el caso concreto de la investigación pedagógica, la senda no ha sido ni recta ni fácil; ha tenido que superar numerosos frenos y estancamientos y precisamente el momento actual me parece trascendente por el hecho de encontrarse al frente de una necesaria disyuntiva. La investigación del fenómeno educativo tendrá que realizarse desde una perspectiva más comprensiva de la que se tuvo durante el siglo que terminó.

Recientemente, la pedagogía se había venido construyendo desde dos posturas epistemológicas, cuyos fundamentos, derivaciones metodológicas e instrumentación técnica, frecuentemente eran, y en ciertos ámbitos lo son aún, considerados irreconciliables: el enfoque empírico-analítico y el fenomenológico-hermenéutico.

Desde la antigüedad hasta la primera mitad del siglo pasado se adoptó de manera casi total el método de las ciencias naturales<sup>3</sup> (enfoque empírico-analítico) para el despliegue de las investigaciones, y con ello la Pedagogía avanzó en un sentido, pero se retrasó en otro; durante la segunda parte, se desperdició energía y recursos en enconado debate respecto de la pertinencia de este marco de referencia para el abordaje de nuestro objeto de estudio, argumentando la preeminencia de su opuesto (enfoque fenomenológico-hermenéutico), sin advertir que ambos son igualmente incompletos. Se dedicó más tiempo y energía a

descalificar el modo empírico-analítico de conceptualizar a la investigación, que en producir avances significativos en nuestro campo desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, considerada progresista frente a la que criticaba. Los años que corren deben ser de trabajo en el cual confluyan las dos pautas señaladas, a fin de que se construya y reconstruya un cuerpo sólido de conocimientos tomando como base orientaciones mutuamente críticas y, por ende, complementarias.

La aproximación F-H representa una vigorosa oportunidad de dar voz a los actores sociales y así comprender esa vertiente que había permanecido oculta o por lo menos poco atendida en los trabajos de investigación<sup>4</sup>. Si se tiene resistencia hacia juzgar suficiente el grado de credibilidad que puede darse a los productos que este enfoque logra construir a través de sus miradas, existen modos de compensarlo a través de medios de validación a distintos niveles.

De igual manera, los errores y excesos en la aplicación de la aproximación empírico-analítica, podrían verse subsanados, y la panorámica resultar más comprensiva del fenómeno en su conjunto, si a esa óptica se agregan, de manera integral, los elementos provenientes de la interpretación de los involucrados.

La pedagogía debe fortalecerse a fin de enfrentar el conjunto de problemas tanto teórico-conceptuales como prácticos que requieren de su atención, a partir de una visión amplia y rica desde el punto de vista epistemológico, metodológico y técnico en la búsqueda de extender la explicación y la comprensión del fenómeno educativo.

## DISEÑAR INVESTIGACIONES

Habría que recordar que la ciencia sólo quiere saber y para ello debe investigar. La investigación básicamente consiste en observar e interpretar la realidad de manera sistemática. Tendríamos entonces que fomentar entre los estudiantes de nuestra área, el diseño y la realización de investigaciones acerca del fenómeno educativo desde los primeros cursos.<sup>5</sup>

Primeramente, el diseño de una investigación (llámese protocolo, proyecto o anteproyecto) busca esbozar, en mayor o menor detalle, la estrategia general que se seguirá para averiguar algo: el plan de trabajo. No sólo desde el punto de vista heurístico se hace necesario llevar a cabo este plan de trabajo, frecuentemente también resulta un imperativo, un factor *sine qua non* para obtener, tanto aprobación académica de la investigación, como fondos que permitan financiarla. Dice Babbie: "a la puesta en práctica [de la

<sup>3</sup> Cfr. MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*. México, Colegio de Pedagogos de México, A.C./ Seminario de Pedagogía Universitaria 1998. 139 p.; LANDSHEERE, G. *La investigación experimental en educación. Preparado para la Oficina Internacional de Educación*. París, UNESCO, 1982. 116 p. (Colección Ciencias de la Educación) y DOREIAN, PATRICK. *Las matemáticas y el estudio de las relaciones sociales*. Tr. José Meseguer Guaita. Barcelona, Vivens Vives, 1973. 192 p.

<sup>4</sup> Cfr. GOETZ, J.P. y M.D. LE COMPTE. *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Tr. Antonio Ballesteros. Madrid, Morata, 1988. 279 p. (Colección Pedagogía Manuales); COOK, T.D. y CH. S. REICHARDT. *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Tr. Guillermo Solano. Madrid, Morata, 1986. 227 p.; BLUMER, H. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora, 1982. 160 p. (Colección Psicología social y Sociología)

<sup>5</sup> Mi experiencia docente me lleva a estar convencida de que la entusiasta invitación a investigar que el profesor debe llevar a cabo como parte esencial de la tarea, representa una condición necesaria pero no suficiente para lograr el inicio de un estudiante en el área; que el alumno se halle interesado de suyo puede, eso sí, representar una condición suficiente, pues seguramente buscará y encontrará los medios idóneos para satisfacer tal interés.

investigación] debe preceder la exposición detallada de sus intenciones".<sup>6</sup> Y parece que nunca estará de más puntualizarlo, las partes formales del escrito deben contener elementos tales como: portada, introducción, justificación e importancia del estudio, planteamiento de la cuestión que se indagará, objetivos que guiarán la investigación, bibliografía inicial, metodología, presupuesto y calendarización.<sup>7</sup>

## AVERIGUAR EL QUÉ Y/O EL POR QUÉ

En el diseño preparatorio o esbozo de la investigación referido, el punto de partida es el POR QUÉ o el QUÉ, la duda, la laguna en el conocimiento, la interrogante, el interés por averiguar algo que se desconoce, que no está claro. En este aspecto la tarea docente se limita a la orientación hacia la lectura de fuentes que propicien identificar y redondear una necesidad de conocimiento, la cual debe provenir de manera genuina del estudiante. Es evidente que la formación de equipos de investigación productivos depende en mucho de estas prácticas iniciales donde el futuro investigador se introduce al terreno teórico, epistemológico y metodológico del área de manera incipiente, pero ello ocurre sólo si éste ya trae consigo la inquietud por conocer, por cambiar, por transformar.

Ejemplo:

¿Existe diferencia entre la licenciatura en Pedagogía y en Ciencias de la Educación?

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dentro de este gran paso que implica definir qué queremos averiguar, se halla un aspecto con frecuencia soslayado en muchos cursos y libros de texto que pretenden enseñarnos a investigar: la aproximación al referente teórico que servirá de cimiento para ir más allá de lo conocido en el asunto específico de nuestro interés o bien para refutar resultados de investigación de otros. De hecho, la inquietud que guía a una persona por conocer algo es la que le lleva a buscar información sobre un asunto particular, mucho antes de plantearse formalmente el realizar una investigación. La lectura crítica y sistemática de las fuentes seleccionadas lleva a identificar los conceptos utilizados por cada autor y en consecuencia, a matizar y dimensionar, a través del lenguaje riguroso, aspectos que no resultan accesibles de otro modo.

Ejemplo:

Fuentes de información que aborden el origen y evolución de ambas denominaciones

Lo que se conoce en la jerga metodológica como el planteamiento del problema de conocimiento, la aclaración, formalización y comunicación a otros del QUÉ, es ya una parte

sustancial de su solución<sup>8</sup>; en principio lleva a acotar el asunto de tal modo que sirve de cauce a la búsqueda, la cual de otro modo podría llevar a desbordarse, sobre todo en nuestros días, pues, tanto la explosión de datos existentes como la velocidad y facilidad de acceso a la información tanto de fuentes documentales como de personas, se convierten en riesgo para la tarea de concretar. Además, permite reconocer los medios estratégicos pertinentes como resultado de nuestra incursión en el estudio y delimitación del tema.

¿Qué implicaciones tiene en el campo laboral haber estudiado la Licenciatura en Pedagogía o la Licenciatura en Ciencias de la Educación?

La segunda interrogante, siempre asociada y consecuente con la primera es: CÓMO. Si sabemos qué queremos averiguar, esto nos lleva a través de un proceso lógico y reflexivo a la definición de las estrategias y tácticas más adecuadas.

Una decisión relacionada con el qué y el cómo es la definición del propósito de la investigación, a saber: exploratorio, descriptivo o explicativo<sup>9</sup>. Es cierto que las más de las veces una investigación persigue más de un propósito, pero es recomendable identificar el más importante o el primero que pretenderá alcanzarse.

## INVESTIGACIONES EXPLORATORIAS

Una investigación cuyo propósito es exploratorio puede sólo buscar satisfacer una curiosidad, acrecentar el conocimiento acerca de un asunto, llevar a cabo un ensayo previo a un estudio más amplio y ambicioso o perfeccionar los métodos de búsqueda que pretenden ponerse en práctica más adelante en una investigación de mayores alcances.

Con la investigación pedagógica exploratoria se prevé alcanzar uno o más de los fines señalados antes y sus ventajas son precisamente que permite introducirse al estudio de un nuevo aspecto, delinearlos para estudios sucesivos más sólidamente fundamentados o identificar relación con nuevos marcos frente a problemas científicos ya abordados.

Una de las desventajas de este tipo de estudios es que más que permitir, en términos de representatividad, llegar a respuestas fundadas sólidamente, puede sólo ayudar a plantear las preguntas de investigación de un modo más claro y riguroso para llevar a cabo una experiencia futura. La medida en el momento de reconocer el alcance logrado mediante los resultados de una investigación, es la clave.

<sup>6</sup> BABBIE, E. *Fundamentos de la investigación social* Tr. José Francisco Javier Dávila Martínez. México, International Thompson Editores, 2002. (Ciencias Sociales/ Humanidades) p. 71

<sup>7</sup> *Ibidem* Capítulo 4. "Diseño de la Investigación"

<sup>8</sup> VAN DALEN, DEOBOLD B. y WILLIAM J. MEYER. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Tr. Oscar Muslera y César Moyano. Buenos Aires, Paidós, 1971. 542 p. (Biblioteca del Educador Contemporáneo. Serie Fundamental, 2)

<sup>9</sup> *Idem*

## INVESTIGACIONES DESCRIPTIVAS

Un estudio cuyo propósito sea descriptivo tenderá a ir más allá de la exploración inicial referida en párrafos anteriores. Algunos autores señalan diversos sub-tipos para la investigación descriptiva<sup>10</sup> y dos de los más importantes serían: si se trata de una investigación estática en el tiempo o de corte transversal; o bien si es dinámica, longitudinal o también llamada de seguimiento. Sin embargo, estas características asociadas con la dimensión tiempo, pueden también perseguir propósitos exploratorios o explicativos.<sup>11</sup>

La investigación científica descriptiva pretende reproducir rigurosamente una realidad para conocerla, asirla, analizarla y en consecuencia poder llegar a transformarla, si es el caso. El propósito de la descripción en sí mismo no sería transformador, pero introducir cambios sin conocer un fenómeno es lo que en el terreno de la educación ha acarreado enormes trastornos. Ejemplos:

¿Qué características comunes poseen quienes eligen como área de estudios en el nivel universitario a la Educación?

¿Cómo será la evolución del desempeño laboral de los estudiantes que egresan en el ciclo 2003 como licenciados en Pedagogía y Ciencias de la Educación, durante los próximos diez años?

## INVESTIGACIONES EXPLICATIVAS

Por último, está el propósito explicativo, reconocido como el de mayor alcance, dado que pretende encontrar respuesta a los porqués. Caracteriza a los estudios de este tipo señalar como meta el descubrimiento de la dinámica que subyace a una realidad<sup>12</sup>. En este renglón los ejemplos se tornan muy variados, puesto que averiguar la relación entre los diferentes aspectos que van tejiendo en sus relaciones una situación concreta, puede llevar, afinando la lente, a ir encontrando relaciones cada vez más sutiles que estaban ahí desde el principio, pero que gracias a estudios más profundos se hacen visibles desde ese otro plano. Sin agotar la amplia gama de interrogantes que en éste y en los anteriores propósitos permitieran una ejemplificación, sugiero, para iniciar, los siguientes cuestionamientos:

¿Por qué ciertas historias familiares promueven, en el caso de cada género, la elección profesional dentro del área educativa?

¿Cómo influyen las creencias y actitudes de los profesores en torno a la educación, en la formación de las creencias y actitudes de sus estudiantes?

¿Cómo se relaciona el estilo cognitivo de los padres de quienes eligen la Pedagogía como área profesional, con el estilo cognitivo de ellos mismos?

¿Cuáles son los modelos de autopercepción social entre los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación?

En los enunciados referidos sólo se ha dispuesto continuar con la temática de los primeros ejemplos, es obvio que habría muchos más y que podrían plantearse configurando unidades de análisis no sólo con individuos y familias, sino también en éste y otros tópicos, a partir de grupos y organizaciones como escuelas, instituciones políticas, colonias, regiones, asociaciones religiosas, entidades gubernamentales; o bien, a partir de productos socioculturales como costumbres, libros, discursos, mensajes mediáticos, conflictos sociales, problemas ambientales, adicciones, rangos de normalidad/discapacidad, prácticas de promoción y recuperación de la salud, políticas educativas, situaciones de enseñanza-aprendizaje, declaraciones gubernamentales, normas legales y su observancia, comportamientos cívicos y éticos, valores declarados y vividos, subculturas, etc., entre muchas otras unidades, a fin de diseñar y llevar a la práctica investigaciones pedagógicas sobre diversos problemas de conocimiento.

En entregas subsecuentes de esta misma sección, se pretende continuar con la temática. ●

<sup>10</sup> Estudios de tendencia, etnográficos, correlacionales, de cohorte, tipo encuesta, de paneles, evaluativos, de casos, de caso único. Al respecto puede verse: HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO y otros *Metodología de la investigación*. México, McGraw Hill, 2000. Y también: BUENDÍA EISMAN, L. y otros. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, 1999. 343 p.

<sup>11</sup> ANDER-EGG EZEQUIEL. *Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales*. Buenos Aires, Humanitas. (Colección Guidance, 6)

<sup>12</sup> En este tipo de estudios encontramos: investigaciones causales experimentales, cuasiexperimentales y ex post facto, diseño de caso único, investigación acción, investigación participativa, estudios de meta-análisis, interaccionismo simbólico y etnometodológicos, entre los más importantes.

## FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INTEGRACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

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

TERESITA DURÁN RAMOS

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

Nuestro sistema educativo presenta diversos retos en relación con la calidad de los servicios que ofrece, cada uno de los niveles posee su propia problemática y características; por ello, las estrategias de intervención adquieren esta misma diversidad en el quehacer educativo formal de nuestro país.

Uno de los retos centrales se encuentra en la formación y actualización del personal docente. Es indudable que de la calidad de los profesores depende en buena medida el éxito de las acciones educativas; sin embargo, no podemos ignorar que otras variables, tanto o más importantes, intervienen en los niveles de logro del sistema: desde aspectos endógenos del educando hasta variables inherentes al entorno del sistema afectan significativamente la calidad educativa. En este breve trabajo nos referimos a las cuestiones asociadas con el papel de los profesores y su función en el compromiso con el aprendizaje de los alumnos.

### FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE.

El modelo actual de formación de profesores mantiene en lo general el esquema que se ha venido manejando en nuestro país desde el siglo XIX y, hasta donde es posible inferir de la información de que se dispone, el programa de educación 2001-2006, no prevé ninguna acción distinta de lo que regularmente se viene haciendo. Las recomendaciones de la UNESCO parecen no hacer mella en las políticas de desarrollo de nuestro país. Ya en 1997 se decía:

"El rápido aumento de la población escolar mundial ha tenido como consecuencia la contratación masiva de docentes. Esta contratación ha tenido que hacerse a menudo con recursos financieros limitados, y no siempre ha sido posible encontrar candidatos calificados. La falta de créditos y de medios pedagógicos y el hacinamiento en las aulas han dado lugar frecuentemente a un grave deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado. La acogida de alumnos con graves dificultades sociales o familiares impone a los docentes nuevas tareas para las que suelen estar mal preparados".<sup>1</sup>

La tarea inminente es, entonces, propiciar en los docentes una actitud que les permita enfrentar los nuevos retos del quehacer educativo de manera consistente, Delors y colaboradores aseveran "La gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al demostrarse

dispuestos a someter a la prueba de los hechos sus hipótesis e incluso reconocer sus errores. Su cometido es ante todo el *transmitir la afición al estudio*."<sup>2</sup>

Así pues, la formación y actualización de los profesores debe encaminarse a propiciar en ellos una actitud congruente con los nuevos tiempos: el docente ha dejado de ser el director de la escena educativa, su papel actual es la de un interlocutor más del proceso; los profesores deben ser promotores de la integración de comunidades de aprendizaje, atentos a la dinámica y necesidades de los educandos y del entorno, democráticos en cuanto a la construcción de los espacios de aprendizaje y de la autoridad que deriva de la acción educativa.

La formación docente adquiere significado en la medida en que se gesta al promotor de mentes activas; intelectuales profundamente conocedores de lo que hay que enseñar, pero atentos a los intereses de los educandos; poseedores e impulsores de actitudes inquisitivas; constructores de hipótesis, pero dispuestos a someterlas a la demostración y la crítica; comprometidos con la formación de mentes jóvenes, pero a la vez sujetos de su propia formación permanente; un agente que comprenda que "...la educación debe promover en la persona, entre otras, el desarrollo de las habilidades de producir (investigar) y de construir (aprender) el conocimiento, pero también la habilidad de gestionar el conocimiento; es decir, saber ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con los conocimientos que ya se poseen."<sup>3</sup>

De esta manera, en un trabajo anterior<sup>4</sup>, se ha postulado que una alternativa es propiciar que el proceso educativo contribuya importantemente a lograr los siguientes postulados:

- Fomentar en el estudiante la búsqueda de la información.
- Instarlo a que llegue a su propio límite en cuanto al interés que un asunto le despierte.
- Estimular al estudiante para que construya su propio saber.

2 *Ibidem*, p.162. Las cursivas son nuestras.

3 THIERRY GARCÍA, DAVID. "La educación del futuro. Parte I" En Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C., año 1, no. 6, jul-ago 2001. pp. 19-21.

4 DURÁN RAMOS, TERESITA. "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 y "La formación profesional frente a las nuevas reglas del juego" En Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C., año 1, no. 4, mzo-abr 2001. p. 6-10.

1 DELORS, JACQUES. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México, Correo de la UNESCO, 1997. p.163

- Diseñar actividades de aprendizaje como guía, posibilidad e incentivo para la acción original, productiva y consciente del estudiante sobre el conocimiento.
- Fomentar que los estudiantes sean capaces de construir planteamientos originales tendientes a resolver problemas reales.
- Promover la realización de trabajos y proyectos escolares en los que se vierta un principio de crítica y aportación personal como producto de aprendizaje grupal e individual.
- Propiciar experiencias o prácticas escolares reales en colaboración con instituciones, grupos y comunidades.
- Buscar que los estudiantes sean partícipes del desarrollo y evolución de su criterio personal.
- Promover que los estudiantes trabajen para alcanzar un mayor grado de madurez y co-responsabilidad en su propia formación.
- Identificar como autoconstrucción la identidad personal.

### COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

La propuesta expresada en este trabajo se basa en la formación de docentes encaminada a la integración de comunidades de aprendizaje, entendida ésta última como la constitución de grupos que aprecian de forma relevante el sentido y valor del conocimiento, que asumen la responsabilidad de adquirir el conocimiento de manera co-gestiva o autónoma y permanente, ya que se le considera un producto valioso, relevante y, sobre todo, correspondiente con la realidad de los individuos y del grupo.

En general, los contenidos temáticos que se abordan en un curso así como el resto de los elementos como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los medios de apoyo y los criterios y modalidades de evaluación son definidos *a-priori* por los planificadores del programa, quienes frecuentemente permanecen lejanos de la realidad educativa en que se da el aprendizaje. Así, en ocasiones, los planes y programas no guardan ninguna correspondencia con las necesidades y características de quienes son los directamente afectados por el proceso educativo: maestros y alumnos.

Ordinariamente el profesor enseña aquello que debe enseñar ya que así lo marcan los planes y programas de estudios y los alumnos tienen que aprender aquello que les enseña el profesor, ya que de otra manera no acreditan el curso, lo lamentable en ello es que muy probablemente ni uno ni otros reconozcan su relevancia, ya que estos no corresponden a la historia del grupo, a las necesidades del entorno y mucho menos a los intereses particulares de los directamente involucrados. Por otra parte, la imagen del profesor infalible y rígido prevalece en nuestro medio, generando una expectativa inhumana del profesor.

"Tendríamos que empezar por reconocer que nuestras instituciones que brindan educación masiva y homogénea están obsoletas. Si las escuelas quieren preparar para la vida contemporánea tendrían que ofrecer variedad de canales curriculares, posibilidades abundantes de elección para los alumnos, oferta de multiplicidad de caminos académicos flexibles..."<sup>5</sup>

La idea del docente que aquí perseguimos es la del especialista en reestructurar permanentemente sus propios mapas cognitivos es decir, siguiendo a la doctora Gramigna<sup>6</sup>, el sujeto se vuelve central

en la construcción de una nueva visión del mundo, y por ello los profesores deberán partir del propio universo simbólico de los estudiantes e intervenir guiando en la exploración de otros códigos, otros contenidos, otros paradigmas, a fin de proponer una progresiva visión poseedora de sentido, que vaya de la noción de universo a la de multiverso.

Por todo ello, las características básicas que consideramos persigue una comunidad de aprendizaje son las siguientes:

- Compromiso con el aprendizaje capaz de proporcionar sentido.
- Construcción de la identidad a través de la experiencia cognoscitiva.
- Autogestión en la definición de los contenidos y demás elementos.
- Énfasis en la ética social e individual.

### COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE CAPAZ DE PROPORCIONAR SENTIDO.

En la actualidad, la única constante es el cambio. Así, el proceso de aprendizaje sólo puede tener lugar de manera significativa siempre y cuando reporte sentido y coadyuve a la interpretación de las realidades cambiantes y las complejas tareas que enfrenta el individuo.

### CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA COGNOSCITIVA.

Dado que toda experiencia cognoscitiva persigue la ubicación del ser humano en su espacio y tiempo particulares, el proceso de construcción de la identidad individual y social resulta ser una condición *sine qua non* para lograr una comunidad de aprendentes.

### AUTOGESTIÓN EN LA DEFINICIÓN DE LOS CONTENIDOS Y DEMÁS ELEMENTOS.

Como requisito básico para la constitución de comunidades de aprendizaje y reflejo de la profundización en el nivel de la identidad, tienen lugar los procesos co-gestivos o plenamente autogestivos.

### ÉNFASIS EN LA ÉTICA SOCIAL E INDIVIDUAL.

La interpretación y reinterpretación de los referentes individuales y sociales que se llevan a cabo como parte del proceso educativo en comunidad, necesariamente elevan el nivel del compromiso y el valor teleológico y axiológico de los procesos de enseñar y aprender.

Concluyendo, aseguramos que la responsabilidad de los docentes de todos los niveles se transforma día con día a la luz de las condiciones del mundo actual, cada vez se acercan más independientemente de la modalidad o nivel del que se trate, el proceso de formación y actualización de profesores debe mantenerse atento a estos cambios y estar a la vanguardia, debe ser proactivo a los cambios y no reactivo a los problemas de la realidad.

Compartimos con A.J. Scott *"El que aprende de quien esta ocupado en aprender, bebe de la corriente fresca de un arroyo. Por el contrario, el que aprende de uno que ha leído en los libros todo lo que tiene que enseñar, bebe el manto verdoso del charco estancado."*<sup>7</sup>

5 FLORES OCHOA, RAFAEL. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Mc Graw Hill Interamericana, 1994. p. 283

6 GRAMIGNA, ANITA. (Universidad de Ferrara, Italia) Seminario *"Los jóvenes frente a la globalización (Educación, marginalidad y salud)"* Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Septiembre 2001.

7 Citado por CEREJEIDO, MARCELINO. *Ciencia sin seso. Locura Doble*. 3ed. México, Siglo XXI, 2000. p. 117

# LA PEDAGOGÍA HOY. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS.

DAVID RENÉ THIERRY GARCÍA

FILÓSOFO, ECONOMISTA Y PEDAGOGO  
dthierry@paedagogium.com

## INTRODUCCIÓN.

En los últimos veinte años, la Pedagogía y su objeto de estudio la educación, han enfrentado serios problemas generados tanto por la internacionalización de la economía y de las comunicaciones, como por el uso indiscriminado de la tecnología en la educación. Esta situación, además de compleja, es una invitación a reflexionar sobre los saberes pedagógicos que se han elaborado para resolverlos. Lo anterior nos obliga a recuperar, con una visión retrospectiva, las principales aportaciones de las teorías pedagógicas que se han construido en la modernidad y después de la modernidad, para identificar algunas características esenciales que tendrán que poseer las teorías pedagógicas de la posmodernidad.

Las preguntas clave que orientan nuestra reflexión son: ¿por qué es necesario construir saberes pedagógicos?; ¿cuál es la naturaleza de estos saberes?; y ¿para qué se construyen? Las respuestas que se han dado en el pasado a estas cuestiones, permitirán fundamentar la construcción de teorías pedagógicas en el porvenir.

Tal vez habrá que comenzar por asumir una posición en el dilema *Pedagogía vs. Ciencias de la Educación*, el cual no está demás elucidar. Enseguida, analizar la propuesta de Luhmann sobre la construcción de teorías y sistemas. Después, ofrecer argumentos para ubicar en su justa dimensión entre la filosofía y las ciencias humanas y sociales a las teorías pedagógicas. Finalmente, proponer una serie de características propias de estas teorías y, por supuesto, los propósitos de su construcción.

## LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA Y HUMANÍSTICA.

En la segunda mitad del siglo pasado, el psicólogo francés Gastón Mialaret,<sup>1</sup> después de haber manejado durante mucho tiempo el concepto *Pedagogía*, propuso el término *Ciencias de la educación* para hacer referencia a un conjunto de disciplinas y herramientas aplicadas al estudio de la educación, es decir a la Pedagogía, con el fin de hacer explícito su carácter plural y la importancia de incorporar los resultados de la investigación científica en el estudio de la educación.

Sin embargo, desde los orígenes de la civilización occidental, la *Pedagogía*, como todos sabemos, es la disciplina que tiene por objeto de estudio a la educación.

Como lo ha advertido atinadamente el Dr. Enrique Moreno y de los Arcos, para qué necesitamos acuñar neologismos que, sin duda, para nada enriquecen la tradición teórica del campo del conocimiento pedagógico. Mencionaré, a manera de ejemplo, su artículo *Pedagogía y ciencias de la educación*, publicado en dos números de *Paedagogium*,<sup>2</sup> donde nos ofrece argumentos *en contra de la sustitución del clásico nombre de pedagogía por el incorrecto de ciencias de la educación*.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> GASTÓN MIALARET (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. UNESCO, Francia.

<sup>2</sup> ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS (2000). "Cuestiones Quodlibetales". *Pedagogía y ciencias de la educación*, en *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. Año 1, Núms. 1 y 2, septiembre - octubre y noviembre - diciembre de 2000, pp. 3-5 y 11-13, respectivamente.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 4.

El debate no es sólo lingüístico, implica asumir una posición filosófica respecto de la producción del conocimiento. A pesar de que nos ubicamos en el siglo XXI, estamos lejos de ponernos de acuerdo en lo que consideramos *conocimiento*, *ciencia* y, por ende, calificamos de *científico*. Quizá el malentendido, aunque estaba muy clara la diferencia entre *doxa* y *episteme* en la cultura griega, se acentuó con la condición establecida por Auguste Comte,<sup>4</sup> de que la finalidad de la ciencia era *el control y el dominio de la naturaleza y la sociedad*. La salvedad de Thomas S. Khun,<sup>5</sup> relativa a que es la adhesión a un paradigma común (teoría) lo que permite distinguir a una comunidad científica, no es suficiente para llegar a un consenso.

Me inclino por revisar, como lo hace Edgar Morin,<sup>6</sup> la naturaleza del conocimiento, para intentar ofrecer criterios que nos permitan avanzar en este sentido. A tal punto es urgente esta revisión, que el propio Morin nos aconseja incorporar siete problemas centrales en la educación del porvenir, entre los que se encuentran enseñar el conocimiento del conocimiento, evitar su fragmentación y reconocer las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.<sup>7</sup>

Por supuesto que la Pedagogía, hoy en día, necesita nutrirse, de manera transdisciplinaria, con los conocimientos emanados de otros campos como la filosofía, la psicología, la economía, la historia, la biología, etc., así como utilizar herramientas como la prospectiva, la estadística, la informática, etc., para construir teorías normativas, explicativas y descriptivas.

#### LA CONSTRUCCIÓN DE TEORÍAS PEDAGÓGICAS.

¿Por qué debemos construir teorías? En contra de la undécima Tesis sobre Feuerbach de Karl Marx<sup>8</sup> Los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo de maneras distintas y que lo que debe hacerse es transformarlo la obra de Niklas Luhmann nos ofrece una razón por demás válida:

“Porque con distintos conceptos se construyen distintos mundos. Los conceptos que utilizamos en nuestra vida diaria son insuficientes para comprender los hechos científicamente, de ahí que sea necesario construir nuevos conceptos. Solamente es posible observar a través de conceptos. Nada es comprendido fuera del concepto. De ahí que el mundo y el concepto sean variables dependientes”.<sup>9</sup>

Todavía no hemos sido capaces de comprender a la educación, ¿podremos transformarla? Siendo fieles a Luhmann, debemos reconocer que las teorías responden a su tiempo. La educación, por su carácter humano, es compleja, por lo que se necesita construir una teoría general de la educación (filosofía de la educación), que fundamente a las teorías particulares de la educación (teorías pedagógicas), a partir de edificar un aparato conceptual nuevo, con categorías que develen los supuestos de la Pedagogía. Esta teoría

debe: ser dinámica; permitir establecer distinciones; servir de instrumento de observación; y, dentro de lo posible, reducir la complejidad.

Entonces, en una tarea de arqueología de saberes pedagógicos, podemos interesarnos, conocer y comprender las respuestas que los grandes pedagogos dieron a los problemas de su tiempo, en parte para explicarnos que hicimos en el pasado, bien o mal, que nos lleve a la situación actual. Porque preguntar por *La Pedagogía hoy*, implica preguntarse por la Pedagogía del siglo XXI, de los próximos cincuenta o cien años.

Por ejemplo, rescatar la idea de Jan Amos Komensky (Juan Amós Comenio), en su *Didáctica Magna* de que: *El fin de la escuela elemental es cultivar en los niños la inteligencia, la imaginación y la memoria. Conviene, por tanto, enseñarles a leer corrientemente, a escribir con una escritura regular al principio, después rápida, y procurarles ortografía*.<sup>10</sup> O bien, el papel del pedagogo en la escuela:

Aunque la escuela se halle frecuentemente bastante lejos del servilismo ideológico que desean los que detentan el poder, no debe tampoco creerse que acoge con tanta facilidad esas grandes síntesis nuevas que, sin embargo, parecen caracterizar a todo un siglo. Ligada a la sociedad futura por la preparación eficaz de la juventud, y a la sociedad presente por la situación de sus profesores y por su condición histórica, la escuela se sumerge en su propio pasado cultural que le da su memoria y su sensibilidad personales. A través de esta memoria y de esta sensibilidad acoge las transformaciones políticas y las revoluciones culturales. Si nos situamos en ese punto de vista, el *pedagogo por excelencia* no es quizá tanto el que concibe una nueva imagen del hombre o del niño..., pero tal vez..., trata, en una situación social determinada, de definir un clima en donde el espíritu y el cuerpo del hombre se desarrollen a sus anchas, y de labrar en él las instituciones escolares a fin de conseguir en ellas el mejor rendimiento humano.<sup>11</sup>

La escuela se siente amenazada por la “escuela paralela” (los medios de comunicación, en especial la televisión) que ha ganado adeptos en todo el mundo y ha transformado a los niños y jóvenes, como lo señala Giovanni Sartori, en *homo videns*.<sup>12</sup> Por ello, resulta insoslayable que la Pedagogía ofrezca teorías particulares que permitan implantar estrategias didácticas que motiven el deseo de aprender, el amor a la lectura y el desarrollo humano.

Tal vez, confrontar las propuestas actuales de *corresponsabilidad* con las de Heinrich Pestalozzi:

“Ciertamente la escuela le parece que constituye un momento esencial en la educación de la humanidad, puesto que ayuda al niño a enriquecer su experiencia de la vida personal y común, en un marco más amplio que el de la familia y más homogéneo que el de la ciudad. Sin embargo, cree que es la familia la única de todas esas potencias informadoras cuya “bendición” no es posible reemplazar por nada: esto es, ese “sentido paternal” y ese “amor maternal”, que le inspiraron sus páginas más líricas.

4 AUGUSTE COMTE (1995). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza. España.

5 THOMAS S. KUHN (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE. México.

6 EDGAR MORIN (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. 3ª ed. Cátedra. España.

7 Cfr. EDGAR MORIN (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Francia.

8 Citado por Joan-Carles Mèlich (1995). *Introducción: el laberinto de la teoría de la sociedad*, en Niklas Luhmann (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós. España, p. 11.

9 *Ibidem*, p. 12.

10 J. B. PIOBETTA (1959). IV. Juan Amós Comenio (1592-1670), en Jean Châneau [dir.] (1998). *Los grandes pedagogos*. FCE. México, p. 114.

11 PIERRE MESNARD (1959). VI. Rollin forja el espíritu de la enseñanza secundaria (1661-1741), *Ibidem*, pp. 142-143.

12 GIOVANNI SARTORI (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus. México.

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

Es necesario, pues, ante todas las cosas, que la sociedad esté organizada de tal manera que la familia pueda desempeñar siempre mejor esta función indispensable... Porque gracias a esa educación fundamental y a la de la escuela, le parecía ya capacitado el niño para recibir la enseñanza de la vida, esa educación progresiva, al contacto de los hombres y de las cosas, sobre todo por la virtud del trabajo cotidiano".<sup>13</sup>

¿Cuándo dejamos de hacerlo que debemos de retomarlo?

## LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI COMO ESPACIO DE INVESTIGACIÓN.

Si duda, como lo señala Gaudin,<sup>14</sup> el gran desafío del siglo XXI es transformar la educación. La escuela ha privilegiado la continuidad, en vez de promover el cambio. El cambio es la llave para abrir el cofre de Pandora, que contiene la *Esperanza* de contar con una teoría pedagógica novedosa, innovadora, que permita restituir a la humanidad las bondades que le provee el conocimiento, pues no es posible hablar de educación sin hacer referencia al conocimiento. Este conocimiento que le ha servido para resolver los problemas provocados por el uso irracional de los recursos disponibles, que le ha permitido tomar conciencia de su relación armónica con la naturaleza, antes que su dominio o control (afán positivista).

¿Podemos hablar de la educación en el siglo XXI? Por supuesto, sobre todo porque mirar adelante (una visión prospectiva) es lo que ha faltado en la Pedagogía. El futuro deseable, *futurable*, sólo puede hacerse posible, *futurible*, si actuamos ahora. Diseñar el mejor de los futuros posibles para la educación es tarea de todos, aunque en mayor medida es responsabilidad de los estudiosos de la educación, de los pedagogos y de las pedagogas.

Hay que reconocer la necesidad de propiciar el cambio en la práctica docente cotidiana. Ahí es donde se está definiendo el futuro, en la educación de los niños y jóvenes (futuros padres), pero tiene que ser un cambio con rumbo; por lo que, el primer paso es planear la reforma del Sistema Educativo Nacional, en un horizonte de largo plazo (por lo menos de 25 años), donde se garantice la participación decidida del verdadero agente de cambio, *el maestro*, a quien no se le toma en cuenta a la hora de proponer modificaciones a los planes y programas educativos.

Como lo mencionado antes, al hacer un recuento de los resultados alcanzados el siglo pasado, destacan:

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 durante toda 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.

13 LOUIS MEYLAN (1959). VIII. Heinrich Pestalozzi (1746-1827), *Ibidem*, p. 205.

14 THIERRY GAUDIN [dir.] (1990). *2100 récit du prochain siècle*. Payot. France, pp. 522-549.

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.).<sup>15</sup>

## LA NATURALEZA DE LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS.

La complejidad de la educación, de la humanidad, de la sociedad, nos obliga a preguntar por la naturaleza de las teorías pedagógicas. Es decir, qué se necesita para edificar la educación del siglo XXI, una educación planetaria, que recupere lo que tenemos en común como especie, como habitantes de una misma casa *La Tierra*, que nos distinga por la hospitalidad, y que respete la diversidad cultural y étnica.

Habrà que empezar por los cimientos, por ofrecer un modelo de ser humano y de sociedad, como sistema, donde tenga significado la educación, pues hemos olvidado educar con compromiso social y planetario. También, debemos proponer una teoría general del conocimiento, que nos permita *conocer el conocimiento*, para comprenderlo. Educar en el siglo XXI, es educar para construir conocimientos. Ahora, sobre de estas bases, podemos edificar la estructura, el entramado, donde se delimite el proceso educativo. Necesitamos una teoría del aprendizaje y una teoría de la enseñanza, que se correspondan y que satisfagan la necesidad humana. Si logramos esto, no habrá necesidad de agregarle calificativos (aprendizaje significativo o enseñanza efectiva).

Cada individuo, dentro de su sociedad, le pondrá los acabados a su gusto, al fin y al cabo que la habitará de por vida educación a lo largo de la vida. Aunque, claro, podrá cambiar la decoración cuantas veces quiera, pues sólo son eso, accesorios.

Ahora sí, ya estamos en condiciones de proponer estrategias didácticas, en plural, para atender las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, en congruencia con las expectativas personales y sociales, para facilitar el desarrollo humano. Esta condición humana de la educación nos inclina a pensar que las teorías pedagógicas se aproximan más a la filosofía que a la ciencia; es decir, que en el ámbito de la construcción de conceptos y categorías, las teorías pedagógicas aspiran a tener un carácter más general, que a resolver los problemas de un contexto histórico social específico.

El criterio de demarcación entre ciencia y filosofía radica en el grado de abstracción, a mayor abstracción la reflexión se hace más filosófica y, en consecuencia, a menor abstracción la reflexión es más científica. Queda, pues, como reto ofrecer los requisitos que debe cumplir una teoría pedagógica, para que pertenezca a la filosofía o a las ciencias sociales, o bien a las ciencias humanas.

15 Cfr. DAVID RENE THIERRY G. (2003). "Enseñar y aprender en el siglo XXI". En **busca del eslabón perdido: la educación abierta y a distancia**, en *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. Año 3, Núm. 17, mayo-junio de 2003, pp. 11-13.

## **LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS DEL PORVENIR.**

Para el presente siglo necesitamos construir saberes pedagógicos que garanticen la supervivencia de la especie humana; que promuevan el desarrollo humano; y que propicien la convivencia entre los individuos, las sociedades y las naciones. Lo anterior es con el fin de que la educación realice su función de eslabón que fortalezca la cadena de sinergias económicas (calidad de vida), políticas (democracia) y sociales (equidad y justicia). Como lo menciona Robert Reich:

"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".<sup>16</sup>

¿Cuáles son los supuestos filosóficos y científicos que debemos asumir y explicitar en la construcción de teorías pedagógicas? ¿Qué características deben poseer estas teorías?

Aquí se abre una veta filosófica por demás explorada desde el surgimiento del positivismo lógico y de la filosofía analítica. Lo que nos obliga a tratar con profundidad este tema y dejarlo para más adelante. Las corrientes filosóficas actuales se encuentran enfrascadas en una disputa interminable sobre la estructura de las teorías científicas y, puesto que hemos afirmado que las teorías pedagógicas son científicas, será necesario asumir una posición filosófica al respecto.

## **ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES.**

A manera de conclusión de este trabajo, haré un listado de los puntos revisados:

A. La Pedagogía busca aprovechar los resultados alcanzados por otras ciencias y apoyar su trabajo de producción de saberes con herramientas tales como la planeación prospectiva, la estadística y la informática. Esto no implica que se deba utilizar un nuevo término para denominarla.

B. La elaboración de teorías pedagógicas es la única vía para comprender la realidad educativa, toda vez que hoy el lenguaje cotidiano es insuficiente.

C. La construcción de saberes pedagógicos demanda el estudio riguroso de la naturaleza de las teorías pedagógicas, para explicitar su doble carácter científico (social y humano) y su esencia filosófica.

D. Las tareas por realizar en este campo del conocimiento favorecen el aprovechamiento de un enfoque transdisciplinario.

Aquí dejamos esta primera aproximación *La Pedagogía Hoy*, sobre la cual seguiremos reflexionando racional y sistemáticamente. ●

<sup>16</sup> Citado por Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone (2002). *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. FCE. México, p. 77.

## EXAMEN DE UNA POLÉMICA “EN RELACIÓN AL” EXAMEN

*Segunda 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

### LA TERCERA PREMISA HISTÓRICA

A diferencia de las dos anteriores afirmaciones de naturaleza histórica, en ésta nuestro autor no cita explícitamente fuente alguna. Habremos, pues, de intentar comprender de dónde saca que las notas (calificaciones) son herencia del siglo pasado. Los párrafos siguientes, aunque abundantes, podrán ofrecernos alguna pista:

“Como se mencionó anteriormente, en la historia de la educación no existió en muchas prácticas pedagógicas nada similar al examen. Durkheim<sup>\*</sup> muestra que este instrumento ingresa al escenario educativo a través de la universidad medieval. Sin embargo, el autor precisa que sólo se permitía presentar examen a aquellos alumnos que con seguridad pudieran salir airosamente. Así, el examen era un espacio público para demostrar la competencia adquirida. Todavía en la *Didáctica magna* (1657) de Comenio, el examen está indisolublemente ligado al método; es la última parte del método de aprendizaje. De modo que no es a través del examen como se determina la promoción del estudiante, ni su calificación. Esta última aparece hasta el siglo XIX. Comenio cierra puertas falsas al actuar docente. Cuando el alumno no aprende, el autor insiste en que el maestro revise su método. Asimismo, indica explícitamente que no se le debe castigar, por que se le crearía una aversión hacia los estudios...”

Posteriormente, todavía en el siglo XIX ocurre una transformación: El examen se convierte en un medio para promover y calificar el desempeño estudiantil. Esto, por una parte, separó al examen de la metodología, dejó de ser un aspecto del método ligado al aprendizaje. Por otra parte, pervirtió<sup>\*\*</sup> la relación pedagógica, al

centrar los esfuerzos de estudiantes y docentes sólo en la acreditación. Müller, hacia mediados del siglo pasado, se quejaba de que en la Universidad de Oxford, “el placer del estudio se ha acabado, el joven piensa sólo en el examen”<sup>\*\*\*</sup> Hernández Ruiz expresa que las posibilidades sancionadoras inherentes a esta transformación del examen han llevado a un “facilismo” pedagógico por parte de los maestros.<sup>\*\*\*\*</sup> ...”<sup>61</sup>

Como puede apreciarse nuestros *dramatis personae*, son, en orden de aparición, los siguientes cuatro: Durkheim, Comenio, Müller, y Hernández Ruiz.

Puede presumirse que Comenio es inocente porque tiene la coartada perfecta: murió el 15 de noviembre de 1670. Mal podría predecir la aparición de la promoción mediante examen y de las calificaciones dos siglos después.

Durkheim y Hernández Ruiz no se pronunciaron sobre el asunto, de suerte que el principal sospechoso es Müller, de quien, por un lado, no se nos ofrece testimonio directo, y, por otro, se afirma que dice algo que, al parecer, no dice.<sup>62</sup>

La cuestión parece aclararse avanzando un poco más en las caliginosas declaraciones de nuestro informante. Casi al final de su escrito topamos con las siguientes afirmaciones:

\*\*\* La referencia 13 es la siguiente: “Citado en F. Giner de los Ríos, *Pedagogía universitaria*. Sucesores de Manuel Soler Editores, Barcelona, 1906”

\*\*\*\* La cita 14 es: “S. Hernández Ruiz, El problema de la evaluación, en *Didáctica General*, Fernández Editores, México, 1972,” [He releído en tres ocasiones el capítulo correspondiente del *Manual de didáctica general* que con “paternal cariño” me obsequió don Santiago y no existe en mi ejemplar esa noción de transformación ni la palabra “facilismo”).

61 DIAZ. *Op. cit.* p. 69 [Las negritas son mías. La cosa, obviamente, se enreda todavía más: no sólo se inventaron las calificaciones en el siglo XIX, sino que el examen se convirtió en tal siglo, de manera perversa, en el medio para promover y calificar el desempeño estudiantil].

62 Se trata del célebre filólogo y orientalista alemán, naturalizado inglés, Max [Friedrich Maximilian] Müller, nacido en 1823 en Dessau y muerto en Oxford en 1900.

\* La nota 11 a pie de página, dice: “Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*”. La Piqueta, Madrid, 1982.

\*\* La nota 12 reza: “Utilizamos el término en forma del corpus psicoanalítico. Freud lo utiliza para analizar cómo en una relación objetual, un vínculo natural es remplazado por una relación con un objeto (virtual o real) diferente. Esta nueva relación pervierte el vínculo natural.” [Confieso haber ignorado hasta ahora que la relación pedagógica es una relación “objetual” y no “subjetal”. Habremos de pedir, de todos modos, una definición, ya que la palabra “objetual” no existe en castellano].

"...El debate conceptual, el cuestionamiento sobre determinados temas, el placer por el saber, han sido expulsados de la relación pedagógica. Vivimos críticamente la situación que Muller [sic] describía en la universidad de Oxford, cuando se incorporaron las calificaciones. Lo que marca una profunda diferencia es que vivimos inconscientes de ello".<sup>63</sup>

Nuestro intrincado caso aparenta estar resuelto: sabemos que las calificaciones y el examen como medio para promover y calificar estudiantes son una aviesa aportación educativa al mundo hecha por la Universidad de Oxford a mediados del siglo XIX, según lo que dice Díaz que dice Giner de los Ríos que dice Müller.

Así las cosas sólo permanecen en pie dos dudas. Por una parte, lo que Díaz dice que dice Giner de los Ríos que dice Müller no demuestra sus afirmaciones. De que el placer del estudio se haya acabado y de que el joven sólo piense en el examen (que es todo lo que contiene la cita) no se desprende que las calificaciones y el examen como medio de promoción se inventaron en Oxford en plena época victoriana. Esto es, la pura queja de Müller no puede tomarse como demostración histórica de absolutamente nada de lo que afirma. O se nos ha ocultado información o se ha hecho una inferencia inválida.

Por otra parte, sabemos, como se demostrará fehacientemente, que ambas afirmaciones son falsas. ¿Quién, entonces, miente, o por lo menos, se equivoca? ¿Müller? ¿Giner de los Ríos? ¿Díaz?

Podemos dejar descansar en paz a Max Müller en el intento por resolver en definitiva nuestro enigma. Nada lograríamos adelantar espigando en sus numerosísimos escritos si sabemos que sus declaraciones nos llegan, de hecho, de segunda mano. Es con Giner de los Ríos con quien podremos dilucidar la cuestión.

Francisco Giner de los Ríos publicó en 1894 -en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*- un artículo intitulado: "O educación, o exámenes", que es de donde nos refiere la querrela de Müller. El propio don Francisco recopiló varios de sus artículos publicados sobre tópicos universitarios y editó en 1905, en el libro llamado

*Pedagogía universitaria. Problemas y noticias* -volumen LVIII de los Manuales Soler (Barcelona)-, el escrito que nos ocupa. En 1924, a casi diez años de la muerte del autor, tocó el turno a esta obra salir a la luz como volumen X de las Obras Completas de don Francisco Giner de los Ríos en las Ediciones de la Lectura, no ya en Barcelona, sino en Madrid.

Quien haya leído un poco de pedagogía no puede ignorar la particular ojeriza que Giner tenía a los exámenes, pero tampoco puede desconocer que don Francisco no era un hombre mendaz. Podemos confiar, entonces, y en principio, en la veracidad de sus citas:

"...fuera de España, es rarísimo hallar la plaga desarrollada en los términos a que ha llegado entre nosotros; v. gr.: los exámenes anuales por asignaturas, especialmente en la Universidad, y las oposiciones directas a cátedras, apenas existen en ningún pueblo donde la enseñanza se encuentra en situación próspera.

Por ejemplo, en Inglaterra, se introdujo en nuestros días el sistema de la oposición para becas y pensiones (*fellowships, scholarships*) y para empleos del Estado, como un correctivo contra el favoritismo y un medio democrático de abrir por igual las puertas de la vida a toda clase de personas, por desconocidas que fuesen. Pero, al igual que en otros muchos órdenes, el remedio ha concluído por parecer que tiene dudosa ventaja sobre la enfermedad; y acaba de publicarse una protesta contra ese régimen, suscrita por más de 400 autoridades, de tanta importancia como los filólogos Max Müller y Sayce; los naturalistas Grant Allen, Bastian, Carpenter..."<sup>64</sup>

Después de mencionar varios de los firmantes y de referir los fundamentos de la protesta -con abundantes comentarios suyos- Giner nos ofrece, en el apartado II, las opiniones individuales de varios de los implicados:

"A esta protesta colectiva añaden todavía algo por su cuenta cierta parte de sus ilustres firmantes. Elijimos entre ellos. Max Müller dice que hace cuarenta años él mismo reclamó se abriesen las carreras civiles al mérito, mediante examen, acabando con los antiguos métodos de nombramiento para los cargos públicos (reforma llevada a cabo por el mismo liberal Trevelyan); pero que urge ya poner coto a los abusos del sistema. "En mi Universidad (Oxford) -asegura con autoridad irrecusable-, el placer del estudio ha acabado; el joven no piensa sino en el examen. Verdad es que, sin libertad, aquel placer no puede existir, y no se le deja libertad alguna: los textos y la dirección forzosa de todo el trabajo escolar, que no le permite *extraviarse* a la derecha ni a la izquierda, le van produciendo de año en año una verdadera "náusea", que comienza por el fárrago indigesto cuya deglución se le impone, y acaba por extenderse a todo libro, el verdadero estudio y a la ciencia. Así -añade- se envenena la mejor sangre de la nación..."

La medianía, dice, gana con el sistema; pero ya no hay más que medianías "Inglaterra (como los demás pueblos entrados por este camino) va perdiendo de día en día sus antiguos atletas intelectuales, que llevaban la cabeza a sus compatriotas, y, si la historia nos enseña algo, ninguna nación puede ser grande sin grandes hombres". A su entender, en la Universidad, el remedio estaría en dar gran libertad

64 Francisco Giner de los Ríos. "O educación, o exámenes". En *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Madrid, La lectura, 1924. VIII-302 p. (Obras Completas de don Francisco Giner de los Ríos # X) p. 82-102. p. 83. [Los subrayados son míos]

\* Excuso aquí un comentario de Giner.

63 Díaz. *Op. cit.* p. 74. [Los subrayados son míos].

al candidato para elegir, así sus asuntos como el modo de probar su competencia en los ejercicios de grado (téngase en cuenta que estos ejercicios son allí, como en casi todas partes también, se proveen por otros sistemas), opina que sería mejor reducirlas a una prueba de ingreso, seguida de un período de prácticas, al fin del cual se formaría ya un juicio fundado y decisivo acerca del aspirante.

Y todavía, en una entrevista que acaba de celebrar hace muy poco con un repórter, sobre la necesidad de la reforma universitaria, añade lo que sigue: "Sufrimos tristemente estos continuos exámenes; estropean y desmedran a nuestros jóvenes, que no tienen tiempo ni ocasión para ser *perezosos*; ahora bien: mis antiguos compañeros perezosos son principalmente los que luego han sido hombres de mérito. Porque yo creo en la pereza inteligente (*cultured*), que da al hombre tiempo para leer para sí. Pero ved esos exámenes: porque un hombre sabe exactamente qué es lo que tiene que leer muchas veces, página por página, llaman a eso 'estudio'..."<sup>65</sup>

Hasta aquí Müller y Giner. Aunque el artículo que reseñamos tiene muchas otras cosas de interés para nuestro tema no es posible alargar más el mío propio.

## HABRÁ, SI SE ME CONTESTA, OCASIÓN DE AMPLIAR ESTOS APUNTES.

Una primera cosa de notarse es que Giner nos dice que la reforma que provocó la protesta de los 400 se produjo en "nuestros días", que "acaba de publicarse" el escrito de marras y que la entrevista a Müller se realizó "hace muy poco". Si recordamos que el artículo de don Francisco salió a la luz a fines del siglo XIX (1894), ¿cómo logró deducir Díaz que la queja de Müller fue proferida "hacia mediados del siglo pasado"?<sup>66</sup>

De mucha mayor trascendencia resulta conocer el origen de la querella. Contra lo que se nos dijo las protestas y las quejas no se produjeron porque se incorporaron las calificaciones y se determinó la promoción y la calificación del estudiante mediante el examen, sino porque se introdujo, con graves inconvenientes, *el sistema de opciones para becas y pensiones y para empleos del Estado*.

Qué Díaz haya leído -o interpretado- mal lo escrito es algo a lo que estas alturas ya nos tiene acostumbrados, pero su referencia bibliográfica es tan vaga, son tantas y tan graves las discrepancias con el original y lleva tanto tiempo y esfuerzo localizar el libro de Giner que albergo la perversa sospecha de que ni siquiera tuvo en sus manos el libro que cita.

Sobre la cuestión de si el examen como medio de promover y calificar el desempeño estudiantil nos viene del siglo XIX, bastaría con recordar—para no regresar a China y ya que Comenio ha merecido un apartado completo—cómo define el ilustre lexicógrafo español Covarrubias en 1611, en los albores del siglo XVII, la palabra examen:

"Comúnmente se toma por diligencia particular que se haze para averiguar la verdad de alguna cosa; *latine examen, metaphorice ponitur pro exacto iudicio et pensiculata alicuius rei investigatione*. En todas las ciencias, disciplinas, facultades, artes liberales y mecánicas, ay

examen para aprovar a los que las profesan o reprovarlos; y este acto riguroso les haze estudiar y trabajar para dar buena cuenta de sí."<sup>67</sup>

A mayor abundamiento veamos qué prescribe el sabio rey Alfonso X (circa 1263) como examen para el grado de maestro:

## "CÓMO DEBEN PROBAR AL ESCOLAR QUE QUIERE SEER MAESTRO ANTE QUEL OTORGUEN LICENCIA.

Decípulo debe seer el escolar que quisiere haber honra de maestro: et cuando hobiere bien deprendido el saber debe venir ante los mayores de los estudios que han poder de le otorgar licencia para esto: et deben catar en poridat ante que gela otorguen si aquel que gela demanda es home de buena fama et de buenas maneras.

Otrosi le deben dar algunas lociones de los libros de aquella ciencia de que quiere seer maestro: et si han buen entendimiento del texto et de la glosa de aquella ciencia, et buena manera et desembargada lengua para mostralla, et responde bien a las cuestiones et a las preguntas que le hicieren, débenle después otorgar públicamente honra para seer maestro, tomando la jura dél que muestre bien et lealmente la su ciencia, et que non dio prometió a dar ninguna cosa a aquellos quel otorgan la licencia, nin a otros por ellos porque le otorgasen poder de ser maestro."<sup>68</sup>

El propio rey Alfonso utiliza en la Ley X del mismo título, la palabra examen:

"...Otro sí pregone este bedel de cómo los escolares se ayuntan en un lugar para veer et ordenar algunas cosas de su pro comunalmente, o para facer examinar a los escolares que quieren seer maestros."<sup>69</sup>

Veamos ahora el asunto de las calificaciones y de su decimonónica vinculación con el examen. La verdad, no es necesario remontarse muy lejos en el tiempo y en el espacio para poner en seria duda el origen oxoniense de las calificaciones. El artículo 20º, del título 21, de las *Constituciones* ordenadas por el virrey Cerralvo en 1626 para la Universidad de México prescribe:

"Item estatuímos que haya en cada un año examen de los artistas para que con más suficiencia se puedan graduar de bachilleres y pasar a otra facultad, el cual sea en la forma siguiente: Lo primero, la Universidad nombre por San Lucas, cuatro examinadores catedráticos de propiedad... los cuales examinen uno a uno públicamente en el general de las conclusiones de Artes, preguntándoles y arguyéndoles por sus antigüedades todos cuatro sobre las materias más principales han oído en todos sus tres años; y sean obligados los dichos examinadores a proponer y proseguir por lo menos dos argumentos

67 SEBASTIÁN DE COVARRUBIAS [sic] OROZCO. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid. Turner, 1979. 1094 p. Debo a mi erudito amigo Salvador Díaz Cántora la traducción castellana de la prosa latina: "En latin se llama metafóricamente examen el juicio riguroso y la investigación diligente de algo".

68 ALFONSO X, el Sabio. *Las siete partidas*. Partida II, Título XXXI, Ley IX.

(Siglo la transcripción de Margarita Peña). En español más o menos moderno, basándonos en el vocabulario que acompaña la edición, diría lo siguiente: Discípulo debe antes ser el escolar que quiere tener honra de maestro: y cuando hubiera bien aprendido el saber debe venir ante los mayores de los estudios que han de poderle otorgar licencia para esto: y deben examinar en secreto antes que se la otorguen si aquel que las demanda es hombre de buena fama y de buenas maneras. Otro sí le deben dar algunas lecciones de los libros de aquella ciencia de que quiere ser maestro: y si tiene buen entendimiento del texto y de la glosa de aquella ciencia, y buena manera y desenvuelta lengua para mostrarla, y responde bien a las cuestiones y a las preguntas que le hicieren, débenle después otorgar públicamente honra para ser maestro, tomando la jura de él que muestre bien y lealmente la su ciencia, y ni a otros por aquellos porque le otorgasen poder de ser maestro.

69 *Ibidem*.

65 *Ibidem*. p. 88-90

66 DÍAZ, *Loc. cit.*

cada uno, los cuales acabado el dicho examen, luego incontinenti den licencia bastante al que lo mereciere para graduarse u oír otra facultad, y al que no la mereciere, se la denieguen; y demás de esto, pongan por memoria cada uno para sí lo que siente de la suficiencia del examinado, para que después, al tiempo de calificar, los estudiantes que puedan acordarse del lugar en que les han de poner conforme a sus méritos, y la víspera de San Juan por la mañana, junte el rector los dichos examinadores y por lo que sienten y juzgan en Dios y en sus conciencias, califiquen y den los lugares a los examinados que por sus letras merecieren, jurando ante todas cosas en menos del dicho rector de guardar justicia, poniendo en primer lugar a todos los que parecieren mejores y que tienen igualdad entre sí sucesivamente, en segundo, tercer y cuarto, y los demás como les pareciere; y en la calificación se esté a lo que acordase la mayor parte de los examinadores, y en igualdad de votos [contrarios] se haga la calificación a favor de la parte por quien votare el rector, y hecha la calificación de todos los examinados, la publique el secretario en presencia del rector y examinadores, y dé testimonio de ello a la parte que la pidiere del lugar en que está puesto.<sup>70</sup>

Si se consulta el manuscrito de las *Constituciones para la real Universidad de México por el Ilustrísimo y Excelentísimo señor don Juan de Palafox y Mendoza, del Consejo de su Majestad, en el Reino de las Yndias, Obispo de la Puebla de los Angeles, Visitador General de todos los Tribunales desta Nueva España y de las Reales Escuelas desta Ciudad de México*, datado en 1649 y de cuyas disposiciones estuvieron en vigor -en su edición impresa- hasta prácticamente el México independiente, se verá que la constitución 273, por poner un solo ejemplo, mantiene la práctica que hemos visto en Cerralvo y que seguramente encontraremos, de más antigua, en las *Constituciones* de la universidad de Salamanca y en muchas otras europeas:

“Ordenamos que los dichos examinadores pongan por memoria los estudiantes que se fueren examinando y graduando y su suficiencia para que al tiempo de calificarlos puedan acordarse del lugar en que les han de poner conforme a sus méritos y acabados de graduar todos los de aquel años junte el Rector y por lo que sintieren y juzgaren en Dios y en sus conciencias califiquen y den los lugares a los examinados que por sus letras merecieren poniendo en el primero a todos los que parecieren mejores y que tienen igualdad entre sí y en segundo y tercero a los demás como les pareciere y en la dicha calificación se esté a lo que la mejor parte de los examinadores acordare. Y hecha la publique el secretario en presencia del Rector y examinadores y dé testimonio del lugar en que está puesto al que lo pidiere y por el dicho testimonio no se lleven derechos y lo mismo se haga con los estudiantes que vinieren de la Puebla a graduarse.”<sup>71</sup>

### LAS PREMISAS DOCTRINARIAS

A diferencia de las premisas históricas no es posible, por su naturaleza misma, demostrar la falsedad de las premisas doctrinarias. Basta, entonces, demostrar que son altamente discutibles.

Después de tanto trecho transcurrido parece oportuno recordarlas. La primera dice que el examen “no puede ser justo, cuando la estructura social es injusta”<sup>72</sup>

Cada vez que leo esta frase imagino a un estudiante de teatro, aficionado a Zorrilla, exclamar, al abandonar el aula: “injusto examen, tu poder me haces ahora conocer cuando tiempo no me das de arrepentirme”.

Como hipálage, injusto examen vale tanto como torpe bisturí, ciego microscopio, sádico machete o despiadado microbús.

La verdad es que no es injusto el examen por sí, sino la sociedad en que nos encontramos. Hay que admitir que una colectividad con tantas desigualdades como la nuestra no puede ser una sociedad justa y que en el terreno de la educación mucho se refleja esta circunstancia. Sabemos que, salvo excepciones, el origen social de los sujetos determina en gran medida su posible desarrollo. Quienes provienen de niveles socioeconómicos bajos tienen menos oportunidades de desarrollo que quienes pertenecen a los estratos altos. La poca disponibilidad del léxico de las clases bajas es ya un importante obstáculo para su desarrollo escolar.

Ahora bien, habremos de convenir en que independientemente de la justicia o injusticia prevalentes en una determinada sociedad sus profesionistas deben cumplir con al menos el mínimo de los requisitos en materia de conocimientos y habilidades que reclama su especialidad. Esto es, los médicos deben saber medicina, los ingenieros, ingeniería, los filósofos, filosofía, los pedagogos, pedagogía.

Por injusto que resulte, quienes no saben o no saben hacer lo que deben saber o saber hacer deben ser reprobados. No es ético aprobar a quien no cumple con los requisitos como una forma de hacer justicia social.

La segunda premisa afirma que el examen “...no puede mejorar la calidad de la educación, cuando existe una drástica disminución de subsidios y los docentes se encuentran mal retribuidos”.<sup>73</sup>

Volvemos a encontrarnos con el anónimo *non sequitur* que ya conocíamos. Ignoramos quién afirma que el examen está relacionado con la calidad de la enseñanza. Son problemas separados: la calidad de la enseñanza tiene que ver con la calidad de la enseñanza, así como la calidad del examen tiene que ver con la calidad del examen.

La calidad de la enseñanza sí tiene que ver con la problemática económica de una sociedad, pero ese es otro problema. El examen, aquí, hace justicia ética y no social. No se puede admitir como atenuante de un ingeniero a quien se le derrumba un edificio en construcción el argumento de que “mis maestros estaban mal retribuidos”.

Me veo en la necesidad de obviar algún comentario en torno a la tercer premisa doctrinaria por que confieso no haberla entendido.

Parece inconcuso que en las postrimerías del siglo XX nadie que haya recibido educación elemental y tenga un mínimo de posibilidades se deje santiguar y ensalmar las heridas. Las sociedades modernas han generado leyes que permiten verificar el trabajo profesional de los distintos especialistas.

Las sociedades, como vimos hacía el Ayuntamiento de Guatemala, protegen a sus ciudadanos del mal ejercicio profesional o la charlatanería.

Los docentes, por su parte deben ser plenamente conscientes de que tienen una responsabilidad social. Quien aprueba al que no sabe está causando un daño a la sociedad.

La lucha por la justicia social debe darse en otro lado, no en la escuela. ●

70 Archivo General de la Nación. *Las constituciones de la Universidad Ordenadas por el Marqués de Cerralvo. e Inventario de la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España*. México, ..., 1951. 186 p.

71 Archivo General de la Nación. *Ramo Universidad*. v. 58.

72 DÍAZ. *Loc. cit.*

73 DÍAZ. *Loc. cit.*

COLABORADOR INVITADO

## APRENDER MATEMÁTICAS PARA RESOLVER PROBLEMAS VS RESOLVER PROBLEMAS PARA APRENDER MATEMÁTICAS

JUAN FRANCISCO PÉREZ ONTIVEROS

MTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y PRESIDENTE DE LA ACADEMIA  
MEXICANA DE LA EDUCACIÓN, SECCIÓN NUEVO LEÓN  
juan\_fpo@terra.com.mx

Históricamente, las reformas o cambios en los sistemas educativos de todos los países tienen como objetivo esencial responder a los retos que se producen como resultado de los avances científicos, tecnológicos, políticos, económicos, sociales, culturales y personales que se producen a nivel mundial.

A mitad del siglo XX, al igual que en sus últimas dos décadas, se presentó una nueva visión del mundo, cuyos contornos no pudimos prever. Al final de los 50's y a principios de los 60's, se generó un gran debate mundial a consecuencia de las psicosis de los *sputniks* cuando la ventaja soviética en tecnología de satélites fue atribuida a un aprendizaje más eficaz, especialmente en ciencias y matemáticas, en los niveles de educación secundaria y superior de la Unión Soviética.

En esta época imperaba la educación "progresista" o "educación para la vida", de acuerdo, según Usen, a los principios siguientes: "la educación debería estar centrada en el niño, es decir, basada en las necesidades reales del niño; los contenidos educativos, los planes de estudio deberían reflejar un ajuste a la vida proporcionando conocimientos y destrezas que demostrarían ser útiles en la ulterior vida del alumno; y la educación debería de responder al nivel del desarrollo del niño".<sup>1</sup>

<sup>1</sup> T. USEN, 1981, p. 30.

Aunado a la neurosis de la guerra espacial entre la URSS y los EEUU, la "educación para la vida" era criticada por su falta de rigor intelectual, el deterioro de las destrezas básicas y de operar en un vacío social; y que no era posible vaticinar la sociedad que enfrentaría el niño como adulto. Las condiciones cambian rápidamente y, en este caso, la era nuclear planteaba problemas diferentes a la época que le precedió.

A partir de la década de los 60's se manifiesta una fuerte inclinación hacia los principios "esencialistas", es decir, un énfasis en el análisis epistemológico de las disciplinas, con el fin de separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y las relaciones que existen entre ellos. En este marco surge la Matemática Moderna; una matemática estructuralista, donde los enfoques conceptuales en la enseñanza se imponían a los enfoques tradicionales basados en los ejercicios de práctica.

Entre tanto, en Norteamérica estaba naciendo el campo de la Psicología cognitiva, en desafío al conductismo, al retomar las ideas de Bartlett, Kohler, Strauss, Piaget, Luria y Vigotsky. Pero todo esto no fue sino una preparación de la escena, conforme a Gardner, las ideas fundamentales de la nueva ciencia de la mente o cognitiva estaban inmanentes en los primeros trabajos de McCulloch, Lashley, Turing, von Neumann, Wiener y Pitts. De este nuevo campo salió

un interés renovado por el estudio de los procesos cognitivos humanos y sugerencias sobre cómo podría la enseñanza de la matemática cobrar sentido respondiendo a las capacidades intelectuales específicas de los estudiantes.

En ese tiempo, tanto los psicólogos como los educadores y matemáticos estaban convencidos de que un cambio en la enseñanza de las matemáticas debería utilizar métodos que orientaran a los niños a descubrir por sí mismos generalizaciones y principios que les permitieran gozar del aprendizaje y participar en algunos de los procesos creadores con los que han disfrutado los matemáticos a lo largo de los siglos.

En forma paralela, planteaban que las escuelas formaran estudiantes con conocimientos matemáticos a la altura de la nueva tecnología de la era espacial y además, enfatizaban la idea de que el aprendizaje significativo sólo podría conseguirse si en los currícula se sustituyen los ejercicios de práctica por el aprendizaje por comprensión; para ello proponían: 1) una enseñanza que hiciese hincapié en las estructuras básicas de los conceptos y procedimientos matemáticos y; 2) una enseñanza que respondiese a las ricas capacidades intelectuales del niño.

México no fue ajeno a este movimiento educativo, en los setenta, los cambios en los planes y programas de estudio, en particular en la educación básica, hacían énfasis en la preocupación por enseñar a los niños temas más avanzados en las matemáticas y las ciencias, y menos en considerar los procesos mentales de los educandos.

El fracaso de la matemática o de esta reforma, después de más de veinte años, se debió a que no se pudo comprobar que la enseñanza de las estructuras matemáticas haya mejorado la capacidad de los niños para aprender posteriormente temas más complejos, resolver los problemas y pensar en forma lógica. Además, este modo de enseñar las matemáticas, recibió críticas por desconocer los procesos internos y los conocimientos informales que los niños adquieren en el hogar y en el medio ambiente que le rodea.

Aparte de las discusiones sobre las bondades de la enseñanza orientada hacia la estructura de la matemática, el uso del lenguaje y de las propiedades de los conjuntos, el énfasis en la construcción lógico matemática del número, y de considerar que el concepto de número y el contar significativamente dependen sólo de los procesos evolutivos del pensamiento, lo rescatable es que se generó una nueva forma de enseñar las matemáticas.

Por ejemplo: la comprensión de número se basó en la idea de que éste se construye a partir de la definición formal dada por Bertrand Russell: "El número cardinal es la propiedad que tienen en común los conjuntos que pertenecen a una misma clase debido a que se puede establecer entre ellos una correspondencia biunívoca"; definición que es compartida por Piaget, al expresar: "Un número cardinal es una clase cuyos elementos son concebidos como unidades que son equivalentes y distintas, de modo que pueden ser seriadas y por lo tanto ordenadas".<sup>2</sup>

En sí, estos principios y conceptos de la matemática moderna, al definir los requisitos del proceso del aprendizaje, el resultado de las investigaciones de Jerome Bruner sobre el desarrollo conceptual y el trabajo en el aula en relación al aprendizaje, transformaron en

forma muy determinante el enfoque en la enseñanza de las matemáticas. Innovación que se caracterizó por agregar una fase abstracta en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, adicional a la objetiva, gráfica y simbólica, fases sustentadas en una didáctica tradicional influenciada por el método Montessori. Según se puede constatar en uno de los principios Montessori puntualizado por Patterson: "La enseñanza empieza por lo concreto o específico, y avanza a los abstracto o general; por lo sensiomotor a lo visual, a lo simbólico".<sup>4</sup>

Además, las ideas de María Montessori eran semejantes en muchos aspectos a los principios de la educación "progresista". Teóricamente, esta reforma se basa en las aportaciones de Bruner que, en forma similar a la teoría de las etapas del desarrollo del intelecto de Piaget, describe tres modos o formas de representar en el pensamiento una idea matemática: enactiva (objetiva y concreta), icónica (abstracta) y simbólica. Esto se convalida según nos dicen Resnick y Ford, cuando "Ampliando su trabajo sobre el desarrollo a sugerencia para la enseñanza en el aula, Bruner afirmó que si el intelecto se desarrollaba en el orden enactivo, icónico y simbólico, entonces lo lógico era enseñar los conceptos en dicho orden".<sup>5</sup>

Hoy, la perspectiva es radicalmente diferente, se sabe que los educandos poseen una disposición hacia el número como resultado de las experiencias que les provee su entorno y que, por otra parte, la clasificación y la seriación se logran más tarde. Se considera que la capacidad del empleo de las técnicas de contar es un paso esencial en el proceso de construcción del número.

También, en el contexto de la matemática moderna, junto a la promesa de resolver las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática tradicional, al abogar por un enfoque más conceptual que de cálculo, predominaba la hipótesis de que se podía y se debía estimular el desarrollo de las estructuras lógicas del pensamiento. Se olvidaba que, para que esto ocurriera, es fundamental la adquisición de conocimientos, producto, la mayor parte de las veces, de una enseñanza más o menos explícita y sistemática.

Es pertinente hacer notar que la matemática es una ciencia, en sí misma, totalmente abstracta; de modo que se puede desarrollar a partir de razonamientos lógicos y, por consiguiente, sin considerar la realidad que le dio origen. Razón por la cual, más que ninguna ciencia, su enseñanza debe ser contextualizada; porque si queremos que los estudiantes aprendan a pensar, debemos tener en cuenta no sólo sus procesos mentales, sino también el contexto donde tiene lugar el pensamiento.

Los maestros, a diferencia de los matemáticos, en la tarea docente nos enfrentamos con demandas específicas: por un lado, hemos de contextualizar y personalizar el conocimiento científico, de modo que demos sentido a los que enseñamos; por otro lado, una vez que los alumnos se han apropiado de los conocimientos, que los pueden utilizar en situaciones cotidianas, tendremos que orientarlos a su descontextualización y despersonalización para que adquieran carácter universal.

Es evidente que todo conocimiento a transmitir necesita apoyarse en los saberes previos, de manera que no corresponde organizar los contenidos sólo a partir de la estructura de las

2 B. RUSSELL, citado por M. E. Duhalde y M. T. González, 1996, p. 41.

3 *Ibid.*

4 M. MONTESSORI, citada por C. H. Patterson, 1992, p. 43.

5 J. BRUNER, citado por C. H. Patterson, 1991, p. 140

disciplinas, tampoco es válido suponer que un contenido fragmentado en pequeñas partes será aprendido con mayor facilidad, tendencia reduccionista o mecanicista.

En el terreno de las matemáticas, la gran diferencia que media entre los principios utilizados hasta ahora y lo que se propone en el presente, reside en el hecho de que hoy creemos que la resolución de problemas es un paso previo a la identificación de los mismos como objeto de conocimiento. Lo que importa es la construcción del sentido de los conocimientos y esto se logra mediante la resolución de problemas y la reflexión de los mismos.

Además, en el pensamiento de la escuela socio-histórica o Vigotskiana, se sustenta que "en la medida en que los contenidos del currículo les permitan comprender con mayor amplitud las circunstancias históricas en que viven, los alumnos se encontrarán en condiciones de resolver los problemas de manera más eficaz cuando no se encuentran en la escuela".<sup>6</sup>

Asimismo, la idea ausubeliana que se ha generalizado es aquella que nos permite reconocer que los procesos importan más que los resultados. De ahí, la afirmación de Maza al expresar: "que la analogía entre la mente y la computadora llevó a la formación de teorías referidas a la resolución de problemas y reconoce como dos de sus aportaciones claves: el hecho de observar el aprendizaje como adquisición de nuevos conocimientos; y el acento puesto en los objetivos cognitivos con menos énfasis en aquellos objetivos comportamentales, que históricamente predominaron. Así se llegó a enfocar el aprendizaje de la resolución de problemas como un proceso a desarrollar más que como producto a conseguir".<sup>7</sup>

Cabe mencionar que, en el ámbito escolar, es la investigación meta-cognitiva la que ha dado este giro, fijándose en los procesos del aprendizaje y no sólo en los productos finales o resultados.

Ahora, lo trascendental es que la educación busque desarrollar en el educando esas capacidades y destrezas fundamentales con las que podrá acceder al conocimiento y superar los desafíos que constantemente le presentará la realidad. El problema no es, pues, enseñar los aspectos instrumentales de una tecnología que progresa aceleradamente, sino enseñar a los jóvenes a pensar.

Lo importante es capacitar a los alumnos sobre las habilidades del pensamiento, desarrolladas con base en conocimientos concretos, que les permitan reaccionar inteligentemente ante los cambios incesantes, inclusive los tecnológicos, que inevitablemente aparecerán en las décadas por venir.

En torno a la solución de problemas, los escritos de John Dewey constituyeron una primera e importante contribución al análisis del pensamiento e indicaciones de cómo enseñarlo. El análisis del pensamiento reflexivo de Dewey, que comprende cinco pasos (identificar el problema, definirlo, generar una hipótesis, precisarla y comprobarla), fue el primero de varios intentos de analizar el proceso de razonamiento como consecuencia de pasos.

Kilpatrick, el fundador del proyecto Meted, escribió en la década de 1920 que a partir del análisis de Dewey sobre el pensamiento reflexivo, la educación norteamericana descubrió el enfoque del problema como un dispositivo para la enseñanza. No obstante, en su momento, se consideró que el método del proyecto y el enfoque

del problema eran formas de mejorar la enseñanza del conocimiento y de las técnicas relacionadas con las asignaturas, más que un medio de enseñanza y a razonar en general.

Más tarde, en forma trascendente, Poyla (1957) analiza la solución de problemas y delinea una serie de procedimientos heurísticos, que influenciaron a toda una generación de docentes y de autores de libros; utilizó el término heurístico para referirse al razonamiento inductivo y analógico que puede ayudar en la resolución de problemas. Así pues, desplegó una serie de estrategias heurísticas tales como: representar gráficamente la situación; trabajar a partir de posibles resultados, reinvertiendo el proceso; e imaginar un problema más sencillo, entre otras.

En esta época, Bloom (1956) y después Gagné (1965) desarrollaron taxonomías de diferentes niveles en torno a los cuales la resolución de problemas en la educación adquirió un significado específico. Gagné, particularmente, consideró que "la capacidad de resolver problemas es naturalmente uno de los objetivos primordiales de la educación"<sup>8</sup>, y lo situó al más alto nivel de las habilidades que él estimaba como principal interés de la escuela. Añadiendo que "cuando el estudiante encuentra la solución de un problema en que intervienen acontecimientos reales, está manifestando una conducta que consiste en pensar".<sup>9</sup>

Actualmente, no pocos psicólogos metacognitivos opinan que la inteligencia es saber pensar. Brown lo dice expresamente: "pensar eficazmente es una buena definición de inteligencia".<sup>10</sup>

Sin duda que, hoy en día, la técnica de resolver problemas se considera la más acertada para involucrar a los educandos en la aplicación activa del conocimiento y en los procedimientos para el dominio específico del programa escolar y, por lo tanto, asegurar una comprensión más clara y firme del conocimiento. Con frecuencia, los docentes hemos adoptado el enfoque de solución de problemas, pero no como un medio para enseñar a pensar, sino como una manera más efectiva de impartir nuestra materia.

Al respecto, Etcheverry señala que cuando se pregunta a los principales ejecutivos de las 500 compañías más importantes de Estados Unidos acerca de la educación ideal para un niño del siglo XXI, responden poniendo especial énfasis, además de adquirir las competencias básicas necesarias para escribir, leer y establecer relaciones interpersonales, en la necesidad de desarrollar "habilidades analíticas y lógicas, pensamiento de nivel superior y capacidad de conceptualización que permita resolver problemas".<sup>11</sup>

Los maestros, desde hace más de dos décadas, nos hemos preguntado: ¿Cuál es la mejor forma de enseñar a pensar? En este momento, la discusión versa sobre la variedad de métodos y enfoques para el desarrollo de las habilidades del pensamiento. La experiencia nos demuestra que se puede proceder a enseñar a pensar en cursos independientes acerca de aspectos generales del pensamiento, o enseñar a pensar a través de introducir el conocimiento y control de los procesos mentales en toda la educación regular.

8 R. GAGNÉ, 1976, p. 50.

9 *Ibid.*

10 A. L. BROWN, citado por J. Burón, 1997, p. 20.

11 G. I. ETCHEVERRY, 2000, p. 20.

6 M. COLE, 1993, p. 130.

7 C. MAZA, citado por M. e. Duhalde y M. T. González. 1996, p. 132.

A decir de John Naisbitt, "la primera decisión que debe tomar el maestro es resolver si adoptará un curso independiente, o paquete de materiales para trabajar sobre el pensamiento, o el método de inculcar el pensamiento en toda su enseñanza regular".<sup>12</sup>

En la primera opción, los maestros se deben inclinar por adoptar materiales específicamente destinados a la enseñanza del pensamiento, identificar las técnicas que componen el pensamiento y por ponerlas en práctica mediante ejercicios que a menudo carecen de contexto, o no están vinculados con ninguna otra disciplina escolar.

La otra alternativa, enseñar a pensar a través del método de la inculcación, parece ser la más aceptada por los maestros. En ella, la enseñanza del pensamiento y las estrategias de aprendizaje deben ir estrechamente unidas a la enseñanza de los materiales convencionales.

Estas dos escuelas de pensamiento tienen entre sus grandes defensores, en el caso de la primera, a Edward De Bono que ha creado un método "instrumental" para enseñar a pensar, con el fin de dotar a los estudiantes de herramientas para mejorar la eficacia de su pensamiento; en relación a la segunda, uno de sus más fuertes promotores es Antoine de la Garanderie, en Francia, cuyo enfoque trata de diseñar estrategias que transformen la enseñanza de las disciplinas escolares de tal manera que se centren en el pensamiento y fortalezca las facultades intelectuales de los educandos.

A la vez, de la controversia de que si es mejor enseñar a pensar en cursos independientes o por medio de las asignaturas tradicionales del programa, en este debate se da la cuestión de la transferencia, es decir, si la competencia adquirida con la instrucción puede aplicarse en un contexto diferente a aquel en el que se aprendió.

Algunos autores, entre ellos Perkins y Salomón, identifican dos mecanismos de transferencia: la que tiene lugar como un "disparo automático de esquemas muy bien practicados" y que depende de las similitudes preceptuales; y la que significa una elección de acción más consciente, que involucra "la descontextualización y la reestructuración", esto es, la abstracción deliberada de un principio y su aplicación a un contexto diferente.

En este tenor, Howard Gardner afirma que: "los seres humanos no están destinados a desarrollar mecánicamente formas lógicas del pensamiento. Las razones de supervivencia nos obligan a hacer uso selectivo del pensamiento. Las razones de supervivencia nos obligan a hacer uso selectivo del pensamiento...las técnicas del pensamiento necesitan un ámbito dentro del cual serán aplicados"<sup>13</sup>. También, define a la inteligencia "como la capacidad para resolver problemas o hacer algo que es valioso, por lo menos en una cultura".<sup>14</sup>

Otros estudiosos de las ciencias cognitivas, como Michel Caillot, manifiestan su preferencia por el enfoque de "inculcar", al definir el aprendizaje como el proceso de "construir conocimiento", y reconocer que el educando no llega al maestro como un recipiente vacío que se debe llenar con conocimiento sino, antes bien, los estudiantes llegan a la escuela con una cantidad de conocimiento que ya han construido por sí mismos.

De igual manera, infiere que los resultados de las investigaciones que se han llevado a cabo hasta ahora sobre las diferencias entre los novatos y los expertos han demostrado que los expertos organizan el conocimiento, a menudo en forma jerárquica, alrededor de principios generales y unificadores, vinculados en el área de su experiencia. Más aun, en la solución de problemas, utilizan métodos específicos de sus materias. En cambio, los novatos utilizan estrategias generales que, a menudo, son ineficaces, tales como el análisis de los fines y los medios. Esto último depende en gran medida del contexto, de interpretar las tareas en términos de sus características superficiales, en lugar de su estructura profunda. De ahí la importancia del conocimiento contextualizado.

En sí, en esta polémica, los argumentos se dividen, algunos permanecen comprometidos con la idea de las técnicas; otros siguen igualmente convencidos de la inculcación, creyendo que no hay lugar en un programa sobrecargado para un curso sobre técnicas del pensamiento independiente del contenido curricular y que, aun si lo hubiere, no sería conveniente separar el pensamiento del contenido. Si se llegan a lograr progresos, argumentan, debería ser por medio del desarrollo de estrategias dentro del programa basado en materias ya existentes para que promuevan el pensamiento crítico y la solución efectiva de problemas.

Sin duda, para los que somos partidarios del segundo procedimiento o método de inculcación, la forma práctica de aplicar una estrategia de enseñanza del pensamiento en el programa regular, es desarrollar una metodología basada en problemas para la enseñanza de una asignatura, especialmente de la matemática o de las ciencias.

A más de que en una sociedad informacional uno de los objetivos de la educación es desarrollar la capacidad para agrupar, manipular y aplicar información, con el fin de comprender, y por lo tanto dominar, una disciplina dada; en consecuencia, debe poder ayudar a pensar y hacerlo con un fin determinado.

De igual forma, consideramos que al aprender a usar eficazmente el poder del pensamiento a través de las disciplinas de estudio del programa académico y práctico, se desarrollan diversas capacidades de los educando: entre ellas, la solución de problemas en contextos diferentes.

También, podemos afirmar que el método de "inculcación" utilizado como procedimiento para aprender a pensar eficazmente, conduzca o no a una mejor forma de pensar, constituye una buena manera de enseñar las asignaturas del programa escolar.

Por último, todo esto, nos conlleva, en relación a la didáctica de las matemáticas, a validar la expresión: "resolver problemas para aprender matemáticas" en lugar de "aprender matemáticas para resolver problemas".

12. J. NAISBITT, citado por S. Maclure y P. Davies, 1994, p. 225.

13. H. GARDNER, citado por S. Maclure y P. Davies, 1994, p. 19.

14. *Ibid.* p. 21.

COLABORADOR INVITADO

## “EDUCACIÓN, INDIGENISMO Y DESARROLLO INTEGRAL”

ANDRÉS MADRIGAL HERNÁNDEZ

DIRECTOR GENERAL DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE TABASCO.  
COBATAB

### I. INTRODUCCIÓN

Bajo el marco de Etnia – Clase – Nación – Estado, la reflexión acerca del devenir de la educación indígena se torna un aspecto imprescindible de la práctica pedagógica orientada en sentido formativo, educacional y de política educativa.

En tiempos de modernidad, de avances científicos sin precedentes, en los que el espacio ya no es barrera infranqueable para el hombre, hablar de educación es hablar de un tópico que ha estado y va unido a nuestra propia historia y sin embargo no pierde interés; la educación, siempre será tema de actualidad. Pero hablar de indigenismo y desarrollo integral, para algunos puede resultar un tema nuevo y para otros, probablemente signifique hablar del pasado.

Por ello, a manera de introducción, podemos retomar lo que Miguel León Portilla asienta: “Tomar conciencia del pasado lejos de ser evasión de los problemas del presente, es atributo esencialmente humano que lleva a contemplar la realidad con mas amplias perspectivas. En la Historia de México, la conquista marca el momento en que se enfrentan dos pueblos entre sí. De ese encuentro que para los vencidos fue trauma, se derivó el rostro mestizo que el país y su cultura adquirieron a la postre. La conquista dejó así su huella en lo que somos y en lo que nosotros mismos llevamos”.<sup>1</sup>

Hablar de indigenismo y desarrollo integral es hablar del pasado, del presente y del futuro. Es hacer en cierto modo una reflexión profunda acerca de lo que hemos sido, de lo que somos y de lo que aspiramos a ser. Dentro de este análisis, necesariamente habremos de considerar factores psicológicos, políticos y sobre todo económicos, sociales y culturales.

Buscando hacer una presentación didáctica partimos de un marco conceptual, del punto I al II, donde abordaremos algunos aspectos que nos permitirán explicitar nuestro criterio respecto de la temática en cuestión; en el punto III, a manera de reflexión histórica, nos abocaremos a plantear algunos antecedentes sobre la educación indígena; en el apartado IV, intentaremos abordar con cierta profundidad lo relativo al indigenismo.

### II. MARCO CONCEPTUAL.

Es común la mención de cuestiones como: costumbres, tradiciones, cultura, y sociedad. Desde la perspectiva pedagógica es conveniente no atender por separado tales dimensiones. De esta manera la relación entre educación indígena y desarrollo integral la podemos abordar mejor estableciendo las relaciones que implican, en el marco histórico y sociocultural.

Como bien dice Foster: “desde un sistema de relaciones sociales en el cual las personas y grupos están unidos por derechos y deberes, por expectativas y obligaciones; en segundo lugar desde un sistema de conducta de grupo que predispone a que los hombres piensen y se comporten como normativo de acuerdo a su percepción de las circunstancias; y en tercer lugar, un sistema de conocimientos y conductas individuales que está en la base de los primeros dos sistemas y el cual por estar ligado a la vida misma, determina como el individuo reaccionará en una situación dada”.<sup>2</sup>

Incluidas las comunidades indígenas, todo tipo de organización social se proyecta mediante la educación no formal é informal. Incorpora la educación formal y racionaliza su estilo de comunidad,<sup>3</sup> y eso lo caracteriza como sociedad.

Por su parte, Gino Germani citado por Leopoldo Allub define la sociedad al “Nivel compuesto por grupos sociales, asentamientos humanos, etc., localizados en un área territorial determinada”.<sup>4</sup>

Lo que llamamos sociedad son, primeramente grupos de personas que en un espacio y en un tiempo, se relacionan entre sí y comparten experiencias comunes. No puede pues, entenderse el termino sociedad, sino referida a grupos humanos. Así, las comunidades indígenas, al igual que las étnias occidentales se conforman por organizaciones de grupo.

Ahora bien: Si dentro de un grupo se establecen relaciones, se comparten experiencias, se persiguen objetivos comunes ¿Quiere ésto decir que a un mismo tiempo todos deben hacer lo mismo? ¿Qué elementos de mayor trascendencia habremos de considerar?

<sup>2</sup> FOSTER GEORGE M. - “Las culturas tradicionales y los cambios técnicos”, Méx. CFE, 1980, Pág. 21.

<sup>3</sup> Foster dice en relación a la Sociedad: “Grupo organizado de gente que han aprendido a vivir y a trabajar juntos, ejercitando entre sí una acción recíproca para la consecución de los fines comunes Foster, op. cit., Pág. 22.

<sup>4</sup> GERMANI GINO, citado por Leopoldo Allub, en: “Indigenismo, modernización y originalidad”. Méx. CISS, 1975, Pág. 126.

<sup>1</sup> PORTILLA LEÓN MIGUEL. “La Visión de los Vencidos”, Méx. UNAM, 1982, 9ª. Ed. Pág. V.

Para resolver estas interrogantes, veamos lo que se dice en relación a la cultura: Cultura, dice Foster: "Es la forma común y aprendida de la vida que comparten los miembros de una sociedad y que consta de la totalidad de los instrumentos técnicos, instituciones sociales, actividades, creencias, motivaciones y sistemas de valores que conoce el grupo".<sup>5</sup> La cultura cobra una forma peculiar en las comunidades indígenas. Especialmente en lo que a la utilización de códigos, símbolos, herramientas e instrumentos adecuados a sus condiciones de vida no industrializada.

En este sentido, para Germani la cultura es: "El conjunto de aspectos materiales (objetos físicos), creaciones humanas objetivadas, etc., e inmateriales como normas, valores, patrones de comportamiento, etc."<sup>6</sup> Aún cuando gran parte de esta aproximación es generalizable, alude a las comunidades indígenas de manera intensa.

Enfocando el lente en términos del lenguaje propio del discurso sobre indigenismo, Irena Majchrzak señala al respecto: "La cultura es el conjunto de respuestas que un grupo étnico da a su ambiente ecológico" y agrega que: la civilización occidental entenderá la palabra "responder" como "conquistar", "vencer" ó "transformar" la naturaleza de acuerdo con los deseos humanos. La civilización indígena entiende por la palabra "responder" el "acomodarse", convivir y hasta "servirle" a la naturaleza."<sup>7</sup> Esto último da a la transmisión del saber, a lo intrínseco de la educación indígena en su nivel interno, cualidad que la diferencia radicalmente de la educación occidentalizada.

Como quiera que sea, vemos pues que en estas tres conceptualizaciones, subyacen elementos comunes. La cultura viene a ser pues, en su aceptación más amplia, el comportamiento de un pueblo en un contexto determinado.

Resumiendo, diremos con Foster: "Los términos cultura y sociedad, tienen a la vez un significado específico y genérico. Hablamos de una sociedad, refiriéndonos a un grupo particular concreto identificable y limitado de personas. También se dice "una cultura", con lo cual nos referimos a una sociedad concreta".<sup>8</sup>

Ahora bien: ¿y la educación? ¿cuál es su papel dentro del quehacer humano en sociedad? Por principio podemos aceptar que el concepto educación de alguna manera esta contenido en el de cultura.

La educación ha sido definida a través del tiempo, desde muy diversas perspectivas. Algunas corrientes sostienen que la educación es un proceso de transmisión de conocimientos de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, (Como puede apreciarse en la postulación clásica en la sociología de Emile Durkheim). Otros la reducen a la mera transmisión de información y conocimientos de los que "saben" a los que "no saben", que puede incluirse en el modelo conductista de aprendizaje.

Si aceptamos la resultante sintética, podemos apreciar que el hombre como ser social, vive y se relaciona en grupo, de éste adquiere también hábitos, costumbres, experiencias. Entonces el concepto educación adquiere otras dimensiones. Estaremos hablando así de la educación como un proceso permanente de

transformación del hombre que le permite a su vez, transformar el medio que le rodea.

Subyacen aquí, 3 elementos:

- El hombre como ser social,
- La sociedad como el grupo al cual pertenece y
- El medio en el cual se desenvuelve.

Los tres elementos tienen por fuerza, que ser vistos de manera indisoluble. Es decir, no podemos verlos separados. El hombre se relaciona con otros hombres, de ellos recibe alguna influencia, el medio, le proporciona otros elementos y él a su vez tiene que ir domesticándolo, tiene que adaptarse y adaptarlo. Pero esta relación no es algo que se da de una sola vez y para siempre. La educación es un proceso ligado a la existencia del hombre.

Hablamos de la educación que imparte la escuela y también de aquella que se da en la relación cotidiana. Aquella que no requiere de un salón de clases, un maestro y un alumno. De esa que podríamos llamar educación comunitaria. La que sin que nos demos cuenta a veces deja mas enseñanzas; esa en la que el campesino transmite al técnico su experiencia y en la que éste apoya al campesino orientándolo para mejorar su practica tradicional. Porque no debemos de olvidar que dentro del contexto del Desarrollo Integral, un programa de desarrollo es básicamente un programa de educación: "Debemos concebir al desarrollo como un proceso integral de evolución. No solamente económica, sino social y que solo puede darse como un intenso y profundo esfuerzo de educación que comprometa a la persona completa".<sup>9</sup> Esto involucra al quehacer del pedagogo en su labor de educar como promoción del desarrollo integral de la sociedad.

### III.- ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

Pasamos ahora a conocer aunque sea someramente algunos antecedentes de la educación indígena. Por citar solo algunos diremos que entre los Aztecas, la educación era de tipo tradicional y que comprendía dos etapas: 1.- La "crianza" y 2.- "la escolarización".

La primera, que se daba más bien a nivel familiar y que tenía una duración de más ó menos desde el nacimiento hasta los 14 o 15 años, lapso durante el cual el niño ó niña quedaba apto para desempeñar las tareas propias de su sexo, habiéndose ya inculcado el temor a los dioses, el amor a los padres, reverencia a los ancianos, apego al cumplimiento del deber, alta estima a la verdad y a la justicia y aversión a la mentira y al libertinaje.

La segunda, o sea la escolarización, comprendía la educación publica a cargo del estado. Para ello, se disponía de dos tipos de escuela. El Calmécac y el Telpochcalli. Al Calmécac acudían los hijos de los nobles a prepararse para el culto de los dioses, a las artes y a las ciencias; a los Telpochcalli iban los jóvenes de clase media a prepararse para la guerra.

<sup>5</sup> FOSTER, *op. cit.*, Pág. 23.

<sup>6</sup> GERMANI, *op. cit.*, Pág. 126.

<sup>7</sup> MAJCHZAK IRENA, "Cartas a Salomón", Méx. SEP. 1982, Pág. 87.

<sup>8</sup> FOSTER, *op. cit.*, Pág. 23.

<sup>9</sup> CAMPOS JULIETA, "El Desarrollo de la Comunidad", Méx. DIF-TAB., 1983, Pág. 5.

En el Calmécac, señala el profesor Ramón Hernández en su tesis profesional "La Educación Indígena en la Educación Nacional". "predominaba la formación religiosa.- Era un internado originado en el centro de la ciudad lacustre. La educación intelectual estaba subordinada a la formación religiosa. Se instruía a los mancebos a descifrar jeroglíficos, a ejecutar operaciones aritméticas, a observar el curso de los astros, a medir el tiempo, a conocer las plantas medicinales y los animales y a rememorar importantes sucesos históricos. Los propios internos aseaban el local y acarreaban la leña y demás objetos para el culto y los sacrificios".

Por su parte, en el Telpochcalli la enseñanza era práctica. Los alumnos aprendían a labrar en común la tierra, para ganarse sustento y vestido. La rudimentaria educación intelectual que ahí recibían, -dice el Profr. Hernández,- "se hallaba en firme dependencia con la religión", "El arte de la guerra era enseñado de modo práctico, en simulacros se aprendía el manejo de la macana y el arco. La verdadera instrucción militar se adquiría cuando el joven se habituaba a resistir hambre, sed y fatiga; frío, humedad y lluvia cuando aprendía a seguir al enemigo sin ser visto y hacer caer a éste en trampa; pero sobre todo, en el campo de batalla".<sup>10</sup>

Anexo al Calmécac y Tepochcalli existía el Cuicacalco (Escuela de danza y música), a donde asistían los mancebos, a aprender danzas guerras y rituales religiosos después de regresar de sus arduas tareas.

Las dos etapas que se señalan para la educación Azteca, se dan también en la del pueblo maya: "crianza" y "educación". La diferencia entre ambas culturas, estriba en la diversidad de objetivos. En tanto que la educación azteca se distingue por ser más militarista, la vida de los mayas estaba sujeta a 3 fines: Servir a su pueblo, a su religión y a su familia. Todo ello de acuerdo a su condición sexual.

Durante la época colonial, lo más relevante dentro de la educación popular indígena, fue la evangelización como principio de la educación.

Destacable por sus repercusiones históricas en la labor emprendida por el Oidor Vasco de Quiroga, quien se percató del trato inhumano que se daba a los niños indígenas, quien en forma determinante decidió dedicar el resto de su vida a la creación y perfeccionamiento de una escuela de tipo socialista que denominó "hospital", estableciendo el primero en 1532.

Este tipo de institución que comenzó siendo un asilo para niños, después se amplió con un hospicio y terminó siendo una basta cooperativa de producción y consumo en la que numerosas familias llevaban una existencia en común.

Vale la pena detenernos un poco para analizar en que consistía el hospital. Este, era una congregación en la que existían una diversidad de oficios manuales. Había tejedores, carpinteros, herreros, canteros, albañiles. Los niños aprendían estos oficios conforme a sus inclinaciones y el consejo de los padres. Pero había un oficio común que todos deberían practicar y enseñar: La agricultura. La cosecha se repartía entre todos, tomando en cuenta no solo el esfuerzo personal, sino las necesidades de cada familia. Los moradores disfrutaban de cuanto pertenecía al hospital; pero no podían disponer a su arbitrio de tales propiedades; no se aceptaba la propiedad privada; los bienes eran de la comunidad.

De aquí, daremos un gran salto hasta llegar al México independiente, donde únicamente señalaremos que en relación con los periodos anteriores, las cosas no mejoraron pues social y económicamente los nativos de la población criolla y mestiza; en el aspecto educativo, quedaron olvidados. Pese a todo, vale la pena señalar como sobresaliente, el hecho de que indios como Benito Juárez, brillaron con luz propia, mas que nada gracias a su empeño y al coraje que le viene de herencia de raza.

A partir de 1910 y como consecuencia también del movimiento revolucionario, se realizan acciones orientados al sector indígena, básicamente en dos direcciones.

a) Enseñar directamente el español desde los inicios de la instrucción, lo cual implica la exclusión de las lenguas vernáculas en la enseñanza (tesis incorporativa).

b) Enseñar a leer y a escribir en las lenguas nativas, insertando el español como segunda lengua dentro de una equilibrada educación bilingüe y bicultural (tesis participativa).

Bajo estas orientaciones, vale la pena destacar como sobresalientes los siguientes acontecimientos:

En 1911 con base en la Ley de la Institución Rudimentaria, se crean escuelas elementales con el fin de castellanizar a los analfabetos de los grupos étnicos que lo soliciten sin distinción de edad no sexo.

- En 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública, dirigida por José Vasconcelos, creándose también el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena.
- En 1936 durante la administración del Presidente Lázaro Cárdenas, se crea el Departamento de Asistencia Indígena, directamente conectado con la Presidencia, con la finalidad de estudiar las necesidades de los grupos étnicos, actuando a la vez como una procuraduría de indígenas, en aquellas cuestiones que afectasen a los núcleos aborígenes en su conjunto.
- Para apoyar científicamente la Ley de emergencia que establece la campaña contra el analfabetismo establecida por Don Manuel Ávila Camacho, en 1944 a instancias de Alfonso Caso, se crea el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas.
- En 1948, bajo la dirección de Alfonso Caso y cumpliendo con el compromiso asumido en Pátzcuaro, se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) formalizándose mediante él, la práctica indigenista del estado mexicano.
- En 1964, se crea el "Servicio Nacional de Promotores Culturales y maestros bilingües", otorgándoseles entre 1964 y 1970 a los promotores, capacitación como maestros normalistas.
- En 1971, el INI crea 82 Centros Coordinadores.
- En 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena integrada a la Subsecretaría de Educación Básica.
- Esta última dependencia, es la que norma y regula por medio de los Departamentos de Educación Indígena, la educación de este sector en todo el país.

<sup>10</sup> HERNÁNDEZ LÓPEZ RAMÓN, en: "La Educación Indígena en la Educación Nacional", Méx. ENM. Tesis Profesional, 1954, Pág. 12.

## IV.- EL INDIGENISMO.

Una vez que hemos avanzado ya que el marco de las conceptualizaciones y que hemos hecho un recorrido por la historia de la educación indígena, vamos a abocarnos como caso específico a responder la interrogante ¿En qué consiste el indigenismo?.

Tomaremos como punto de partida, la que Francisco Javier Guerrero, comenta al respecto: "Como es sabido los indígenas no existían antes de la conquista y la colonización española. En el que ahora es continente americano, había diversos grupos humanos de muy diferentes grados de integración sociocultural y de culturas disímiles, nómadas, cazadores y recolectores, cacicazgos, altas civilizaciones, etc. El dominio de los conquistadores unificó a todos estos grupos en uno solo: El de los vencidos. A éste último, trató de bautizarlo ideológicamente bajo el nombre de indio... "el concepto de indio se dispone casi como un símbolo infernal de claras connotaciones racistas. El indio es el incapaz, el haragán, el tonto, el que solo puede prestar servicios manuales, el que no tiene belleza física, el que carece de cultura, en consecuencia, su existencia solo se justifica ya que sin ellos, no podrían haberse ejercitado una serie de trabajos deleznable pero necesarios".<sup>11</sup>

Ante esta situación, a los indios no les queda más que huir a las montañas o a las regiones de refugio y se entregan al alcoholismo y al fanatismo religioso.

Muchos antropólogos y sociólogos, han definido el concepto de indio. Pero para fines ilustrativos, tomaremos la definición del maestro Alfonso Caso: "Es indio aquel que se siente pertenecer a una comunidad indígena y es una comunidad indígena aquella en que los elementos somáticos son diferentes de los europeos; que habla perfectamente una lengua indígena; que posee en su cultura material y espiritual, elementos indígenas en fuerte proporción y que por último, tiene un sentido de comunidad aislada dentro de otras comunidades aisladas, que la rodean y que la hacen distinguirse a sí misma de los pueblos blancos o mestizos".<sup>12</sup> Lo que debe quedar claro, es que la categoría "indio" implica necesariamente su opuesta: la de colonizador.

El indigenismo por su parte, viene a ser la política que la Revolución mexicana estructura para resolver los problemas de las comunidades indígenas. Mediante ella, se intenta capacitar a los indígenas para que puedan resolver los problemas que le presenta su integración a una sociedad completa y pluricultural como lo es la nuestra.

Llega un momento en que el estado mexicano no puede negar que los indígenas existen y que se encuentran ubicados en la sociedad, que no es posible excluirllos de las prácticas políticas, económicas o jurídicas.

Se toma conciencia de que es tan diferente a la nacional la población indígena, que al plantear una política educativa —como lo vimos al principio— esta tiene que adaptarse a sus propias peculiaridades.

En años recientes —1982—, más o menos, según lo refiere la Dra. Majchrzak en su obra "Cartas a Salomón", son los profesionales indígenas bilingües, quienes rescatan el término indio, cargado antes de desprecio, humillación, segregación racial, dándole ahora una connotación de orgullo, de solidaridad, de pertenencia a la etnia y también de rabia e indignación.

"Mientras la palabra "indígena" —dice ella— "acentúa la variedad étnica, cultural y lingüística de la población que vive atada a las normas tradicionales, separándose y separada de la sociedad nacional, la palabra "indio" acentúa lo común en el destino y las experiencias históricas de esta población. El "indio" es el indígena mas todas sus experiencias adquiridas en los siglos de conquista, de sumisión, de explotación".<sup>13</sup>

Al hablar de "indio" e "indigenismo" aparece un elemento que resulta nuevo: etnias. ¿Qué son pues las etnias? Veamos: La etnia, como categoría aplicable para identificar unidades socioculturales específicas (grupos humanos), viene a ser una categoría mas bien de orden descriptiva que analítica. Por ejemplo: Si hablamos de Nahuas, Mayas, Chontales o Choles, estamos refiriéndonos a las características distintivas de cada uno de estos grupos y no a su posición dentro de las sociedades mas amplias de las que forman parte.

De esto resulta entonces que la identidad étnica no es una condición puramente subjetiva. Hechas estas reflexiones pasaremos enseguida a señalar que siguiendo el criterio de caracterización lingüística, se dice que en nuestro país, aun persisten en promedio 56 grupos indígenas, mismos que son identificados por la lengua que hablan. Para ilustrar esta aceleración, veamos la clasificación Swadesh y Arana.

Por esta razón, —conservar la pluralidad étnica—, es que debemos pugnar como educadores sociales, por conservar las costumbres, valores y tradiciones, etc., de nuestros antepasados y pugnar por el respeto y reconocimiento de quienes aun viven, pues tenemos todavía mucho que aprender de ellos.

La antropología social progresista y en grado creciente las demás ciencias sociales, dice Esteban Emilio Mozongi: "Condenan en términos categóricos la comisión de etnocidio por parte de nuestra sociedad en perjuicio de los grupos humanos minoritarios tanto en sus variedades mas crudas y violentas de exterminio físico y súper explotación de la mano de obra indígena, como en sus manifestaciones mas sutiles y aparentemente inocentes, como la penetración cultural e ideológica y la discriminación antiindígena que se puede practicar en una forma muy velada a través del paternalismo, la conmiseración y la condescendencia".<sup>14</sup>

Hoy en día ya no solamente está demostrado el valor intrínseco y la riqueza indescriptible de gran número de creaciones culturales indígenas, sino que sus propias formas de convivencia constituyen modelos de sociedades altamente originales, capaces de desarrollar una alternativa histórica distinta de las actualmente dominantes. Por estas razones, es que como señalé antes, hasta parece común decir que los indígenas pueden aportarnos mucho mas a nosotros, que nosotros a ellos.

<sup>11</sup> GUERRERO FRANCISCO JAVIER, en: "Indigenismo, modernización y marginalidad", Méx. CIIS, Serie Metodológica, 1979, Pág. 50.

<sup>12</sup> ALFONSO CASO, citado por Guerrero, en: *op. cit.*, Pág. 58.

<sup>13</sup> IRENA MAJCHRZAK, — *op. cit.*, Pág. 109.

<sup>14</sup> MOSONGI ESTEBAN EMILIO, en: "Cultura Nacional nativas y Educación", "Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación # 39", Mex. SEP. 1982, Pág. 27.

Es un hecho, como ya lo hemos señalado con anterioridad, que a partir de la revolución, los esfuerzos se han orientado a integrar a las comunidades indígenas al desarrollo nacional. En la actualidad, puede hablarse de una serie de tipos de comunidades, generalmente caracterizadas por sus elementos culturales propios. Lo que no puede de ningún modo negarse, es que la verdadera causa está en la estratificación social.

Porque el indígena aculturado, integrado e incluso parcialmente asimilado a la población circundante no indígena, lejos de disfrutar de las ventajas económicas, sociopolíticas y educativas que supuestamente debe acarrear la cultura nacional, tiende a convertirse en un subproletariado, súper explotado, marginado y discriminado, ya desprovisto de la protección y solidaridad que le brindaba su propia organización comunal.

A continuación y a manera de ejercicio, analizaremos un esquema para que con base en el conocimiento de nuestra realidad, ubiquemos las comunidades indígenas en el contexto sociopolítico nacional.

Los parámetros para fines de análisis, son según lo propone Esteban Emilio Mosongi, cohesión étnica, conformación económica, estratificación interna, conservación de la cultura propia e incidencia de la cultura nacional. ●

| COHESIÓN ÉTNICA                 | CONFORMACIÓN ECONOMICA                                            | ESTRATIFICACIÓN INTERNA                          | CONSERVACIÓN DE LA CULTURA PROPIA                       | INCIDENCIA DE CULTURA NACIONAL                                 |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| a) Cohesión Étnica Fuerte       | a) Economía propia Armónicamente inserta en la economía nacional. | a)Estratificación mínima o inexistente.          | a)Conservación de una cultura propia vigorosa           | a)Apropiación de muchos elementos de la cultura nacional.      |
| b) Cohesión Étnica Mediana      | b) Economía dependiente, deformada o atrofiada.                   | b)Estratificación incipiente en clases sociales. | b)Conservación parcial de la identidad cultural.        | b)Apropiación de algunos elementos de la cultura nacional.     |
| c) Cohesión Étnica Débil o Nula | c) Explotación o marginación por parte de la población nacional.  | c)Estratificación manifiesta en clases sociales  | c)Conservación solamente residual de la cultura propia. | c)Apropiación de muy escasos elementos de la cultura nacional. |

# EL DOCENTE PRESENCIAL. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA PARA ENRIQUECER SU DESEMPEÑO ACADÉMICO\*

MARGARITA MORENO BONETT

PROFESORA DE TIEMPO COMPLETO DEL COLEGIO DE HISTORIA-  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

Resulta paradójico, y en su caso contradictorio que siendo un campo de trabajo tan socorrido, se le conceda tan poco peso curricular a la docencia en las carreras profesionales; además de que la problemática que plantea la transmisión del conocimiento, representa una compleja e intrincada gama en la que confluyen los saberes propios de la disciplina, el conocimiento de los educandos y sus procesos cognitivos de acuerdo a sus edades, las estrategias didácticas pertinentes, la formación de una serie de valores fundamentales para su desarrollo ante la sociedad, la evaluación integral y la posibilidad del apoyo interdisciplinario. El manejo de todos estos factores, constituye uno de los retos más importantes de la tarea docente, como afirma Elisa Luna, quien a partir de un libro ágil y de fácil aplicación, nos ofrece posibilidades para poder alcanzar los objetivos y los aprendizajes significativos propuestos en un programa de estudios.

En el texto de Elisa Guadalupe Luna, se subraya la importancia de la enseñanza, ya que a través de éste se propicia que el alumno complete el proceso educativo, al elaborar sus propios aprendizajes para con ello posibilitar una retroalimentación entre el educador y el educando.

En este libro "...se lee el compromiso sociohistórico del docente, en quien recae la responsabilidad de formar a los ciudadanos. Nos ofrece otra mirada de la micro enseñanza. Una mirada más humana, más profesional, centrada en el docente sin soslayar al alumno, por quien docencia y docente tienen razón de existir".<sup>1</sup>

La tarea del docente, es decir la enseñanza, se plantea como una labor apasionante, y apasionada, que debe desatar un proceso de aprendizaje constante que coadyuve en el desarrollo de habilidades y que contribuya a la liberación del educando.

Los docentes pueden convertirse en modelos para sus alumnos, en una presencia constante que estimule el aprendizaje. Un "docente presencial", como lo denomina la autora, es aquel que conduce el aprendizaje, que forma parte activa del proceso.

El docente tiene que enfrentarse a una serie de obstáculos y retos en el desarrollo de su actividad profesional, como afirma Elisa Luna, entre los cuales están: los bajos salarios, la falta de motivación, el poco reconocimiento social y sobre todo la deficiente preparación especializada en los temas de su propia disciplina y en la metodología de la enseñanza, situación que en la mayoría de los casos los obliga a recurrir a los mismos esquemas pasivos memorísticos con escaso significado, en los que fueron educados.<sup>2</sup>

Referirse a la docencia como posibilidad profesional, debería plantearse como una reflexión obligada en nuestras especialidades, ya que la gran mayoría de los egresados de las diferentes carreras que imparte la educación superior, se canalizan laboralmente a la enseñanza en los diferentes niveles educativos.

El papel del docente en una sociedad globalizada y digitalizada debe redefinirse, el conocimiento de la Internet, la multimedia, etcétera, obliga a replantearse la interacción profesor-alumnos, sobre todo se pretendemos que estos medios electrónicos se utilicen críticamente.

Para el docente los medios de comunicación masiva, cine, televisión, radio, etcétera, pueden significar un apoyo en su tarea, pero nunca sustituir su quehacer y presencia ante el grupo. El docente debe propiciar la construcción de aprendizajes significativos que enlacen la teoría y la práctica.

Uno de los retos que afronta el sistema educativo mexicano es la formación de profesores para los niveles de educación media superior y superior. Por tanto, en las diferentes disciplinas que se imparten, debería ser uno de los objetivos fundamentales la formación integral de docentes. Como bien afirma nuestra autora, cito textualmente: "El mejoramiento de la docencia se puede considerar como un proceso de cambio; un intento para afianzar o modificar cierta conducta en el profesor."<sup>3</sup>

Coincidimos con ella en que, identificar el sentido de la enseñanza es fundamental para formar docentes que desarrollen un profundo compromiso con su quehacer, que apoyen su tarea en la investigación y que sientan la responsabilidad y "gusto", es decir, muestren la vocación de construir el conocimiento para ser mostrado, dado a conocer, difundido e impartido.

Por otro lado, debemos considerar al docente como un profesional de la educación, es decir, como una persona que ha obtenido la formación suficiente para ejercer una profesión con un gran sentido. Resulta fundamental el análisis de la práctica profesional y de un programa que le permita la constante actualización en los saberes de su disciplina.

\* LUNA VALLE, ELISA GUADALUPE, *El docente presencial. Técnicas de Enseñanza para enriquecer su desempeño académico*, México, Plaza y Valdés, 2003.

1 SILVIA NOEMÍ ORTEGA MARTÍNEZ en Presentación del libro de Elisa Guadalupe Luna Valle, *El docente presencial. Técnicas de Enseñanza para enriquecer su desempeño académico*, p. 13

2 LUNA VALLE, ELISA, *op. cit.*, p. 15.

3 *Ibidem*, p. 19.

De igual manera, resulta imprescindible la comunicación con el educando, a través del manejo riguroso de los contenidos y de una metodología de la enseñanza que le permita apropiarse de la responsabilidad de aprender y hacer suyo el conocimiento.

El manejo de los contenidos, una buena metodología y sobre todo la vocación del docente, propiciará el logro de los objetivos educativos y su éxito en la docencia. Alcanzar aprendizajes significativos que permitan a los alumnos hacer suyo el conocimiento, encontrándole sentido y aplicación a la vida cotidiana.

"El docente presencial" debe propiciar: un aprendizaje integral de calidad, la autonomía (moral e intelectual) del educando, el autodidactismo, la motivación y responsabilidad por el estudio y su disposición de aprender significativamente, buscando el bien de todos. El docente presencial debe considerar el salón de clases como el espacio práctico de su actividad profesional.

En las páginas del *Docente presencial*, a lo largo de sus "ocho capítulos", podemos encontrar los fundamentos de la microenseñanza que posibilita el mejoramiento de la labor, ya que coadyuva a "modificar cierta conducta en el profesor", es decir, implica un proceso reeducativo que puede presentarse en tres diferentes niveles: el cognoscitivo, el de actitud, y el de conducta o comportamiento".<sup>4</sup> La microenseñanza logra simplificar las condiciones de un aula y en ese espacio a manera de un laboratorio educativo y con un grupo pequeño de estudiantes se pueda practicar una habilidad, una técnica, el manejo de materiales auxiliares, la corrección de errores, ya que al videograbarse la clase, el profesor puede visualizar sus actitudes y mejorarlas. La microenseñanza posibilita, según la autora, la retroalimentación y una práctica constante que da por resultado "una clase amena" por el contrario, mostrándolos de una manera objetiva y más clara.

En el segundo capítulo se plantean las habilidades de una clase, tales como la inducción, es decir, el inicio de un tema que se relaciona íntimamente con la comunicación oral que es indispensable para introducir con claridad un conocimiento; la utilización de la voz, la variación del estímulo que se basa en la aplicación de técnicas verbales.<sup>5</sup> "La organización lógica" de los pasos de un curso, cuidando desde los objetivos hasta la evaluación. El uso de materiales de apoyo que se han descuidado como el pizarrón.

El refuerzo verbal que estimula para proseguir con ahínco, no sólo con el propósito de aprobar un curso, sino "que muevan emocionalmente e intelectualmente al alumno hacia la realización de las actividades de aprendizaje..."<sup>6</sup>

Es fundamental para propiciar el interés de los educandos que los conocimientos adquiridos puedan ser aplicados a su realidad cotidiana y "adecuados" a sus edades e intereses con los auxiliares didácticos adecuados según el contenido del que se trate. El docente presencial debe acompañar el desarrollo y aprovechamiento del estudiante con el reforzamiento constante de lo aprendido y procurar una retroalimentación que les resulte provechosa a ambos actores de este proceso.

Por último, convengo con Elisa Guadalupe Luna Valle al afirmar que "Nuestra principal preocupación debe ser que el alumno (a) aprenda, que cuestione con bases sólidas y, si es posible, mostrarle con el ejemplo valores y actitudes de los que hay carencia en la sociedad actual..."<sup>7</sup>

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 20. <sup>5</sup> *Ibidem*, p. 43-81. <sup>6</sup> *Ibidem*, p. 29 <sup>7</sup> *Ibidem*, p. 85.

## NO ES DE NOCHE

LÁZARO SOTOMONTE

quetzalcoatl@luxmail.com

### NO ES DE NOCHE

Tiene que serlo.

Te aseguro que no es de noche.

Es de noche, mira, las espinas de las rosas sangran, las diosas bailan ante la lluvia, el barro baila entre las manos del artesano.

Te juro que no es de noche.

Tiene que ser de noche, el alfil se mueve para asesinar a un rey y casarse con su esposa, los ángeles exprimen lágrimas de sus túnicas, miles de poetas ebrios salen de sus cuevas, el agua se ha vuelto salada en mi paladar.

No es de noche.

Claro que sí, fíjate como las colegialas salen a buscar algún desafortunado para que las viole y corrompa, dándole un peso asesino en la conciencia; mira cómo las mariposas buscan conejos para alimentarse, mira cómo mis pinceles destilan saliva de colores, mira como la guitarra se convierte en una mujer ardiendo en deseos de ser tocada y explorada.

Insisto, no es de noche.

¿Pero qué te pasa? Es evidente que es de noche ¿no oyes el canto de miles de vulvas que llaman a sus parejas? ¿no puedes aspirar el aroma que desprende el sudor de las hormigas que sueñan con descansos que nunca llegan porque no existen? ¿no sientes los pasos de la muerte acercándose a nosotros lenta pero irremisiblemente? ¿no puedes probar la miel que sale de los senos de ella?

No es de noche, punto.

Está bien, no es de noche, pero tampoco estoy contigo.

# 25 AÑOS DE DOCENCIA\*

RAQUEL SERUR SMEKE

CONSEJERA UNIVERSITARIA Y PROFESORA DE LA FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

Mirar atrás me lleva a examinar un camino recorrido, pero también a vislumbrar un futuro. En ambos senderos quiero compartir con ustedes una palabra de reflexión.

Mirar atrás me lleva a pensar en cómo he vivido estos años y en cómo he habitado esta Casa de Estudios.

Yo ingresé a ella como estudiante en el conflictivo año de 1968, año que marcó para siempre mi forma de percibir el mundo; que me inició en una manera de concebir el saber universitario y que me llevó a ubicar posteriormente mi compromiso social como docente en esta Facultad.

Desde entonces no obedezco a otra razón que aquella que ordena el mundo en donde cabe nuestra vida, la razón que gobierna el mundo del libro – de los libros- dejando de lado todo aquello que la ignora, la contradice o incluso, por qué no decirlo, que intenta aniquilarla.

Cuando pensamos que estamos errando, ¿de dónde sale la fuerza que nos devuelve a la fuente de nuestro impulso, que renueva en nosotros la fascinación por lo que hacemos?

¿Cuál ha sido mi sustento? La fuerza retorna siempre como la buscada y rebuscada imagen de quienes fueron y siguen siendo mis Maestros, con *M* mayúscula.

En mi caso, tres fueron los Maestros que marcaron mi trayectoria: Sergio Fernández, Colin White y, menos cercanamente pero no con menos fuerza, Adolfo Sánchez Vázquez.

Cada uno, a su manera, me explica a mi misma lo que he sido como maestra a lo largo de estos 25 años.

Sergio Fernández me enseñó que la poesía y la narrativa ponen al descubierto el desorden del alma y que el reposo se alcanza en las hendiduras del lenguaje, en el silencio que ellas representan.

Colin White, a su vez, me mostró la voluntad como un acontecimiento de la humildad y me enseñó a conservar el apetito intelectual al acecho, sin descanso, con la pasión que se puede poner en la lectura impecable de un poema en voz alta, aquella que hace estallar sus significados.

Sánchez Vázquez, por su parte, le dio voz y sistema a una inquietud, a un desasosiego, que me persigue desde pequeña, y que proviene del saberse un ser privilegiado en un mundo donde reina la injusticia, donde el conflicto entre las clases asfixia al verbo aunque mantenga viva la esperanza.

Tres maestros muy distintos entre sí, pero con una característica común: no son maestros de tiempo completo sino de “vida completa”. Su entrega a la cátedra no sólo es ejemplar sino que a sus ya viejos alumnos, nos alienta a dar lo mejor de nosotros mismos en nuestro quehacer cotidiano. Llámese éste una clase, una conferencia, la escritura de un ensayo o una opinión en la Comisión Dictaminadora.

Es de ellos de donde sacamos la fuerza. Yo menciono a estos grandes maestros, pero otros de ustedes estarán pensando en otros y, a su vez, estos en otros, porque la riqueza de esta Facultad no está, desde luego, en partida alguna, sino en el tesoro intangible y efímero de la cátedra.

Con esto paso a considerar el futuro, con un breve paso por el presente. Si al mirar mi trayectoria me detengo en el presente, lo veo jugarse junto con el de una Facultad de Filosofía y Letras que salió de la experiencia larga y amarga de la Huelga y que, después de un par de años de recuperación, parece gozar ahora de buena salud, alimentada por los misteriosos vasos que la comunican con las sombras del espíritu decantado en estas paredes.

Se trata, sin embargo, de ese tipo de “buena salud” acosada por la angustia de dejar de serlo, una “buena salud” amenazada por agentes nocivos, siempre al acecho allá afuera, en busca del resquicio y el momento oportunos para infiltrarse y acabar con ella. Se trata, sin duda, de no poner en riesgo nuestra precaria salud, ¿pero que sucedería si, por no hacerlo, nos sumimos en la parálisis y nos volvemos así, incluso, más vulnerables?

Miro entonces hacia el futuro y me pregunto por lo que habría de hacer para encararlo con nuevos bríos; sin impaciencia, pero decididos a enfrentar sus vicisitudes.

Y sólo veo un camino. Abrirnos hacia la sociedad mexicana. Mostrarle con todas las armas del entendimiento que aunque el sufrimiento que ella experimenta no es el que experimenta la Facultad, lo que en este recinto se fomenta día con día es el pensamiento crítico, único capaz de convertir el sufrimiento en esperanza.

Advirtamos que los enemigos de la Universidad, los mismos ayer que hoy, son aquellos que quieren poner fin al pensamiento crítico para poner los Estudios Superiores plenamente a su servicio. Si esto lo vislumbraran como aceptable nuestras autoridades, estaríamos presenciando el fin del saber universitario, como un saber especial, propio de la mejor tradición de occidente: sería el fin de la Universidad.

Seamos nosotros, los humanistas, quienes aparezcamos en los noticieros, pero como sujetos de nuestro trabajo, y no en calidad de noticia, como objetos, como mayorías silenciosas e impotentes, sobre las cuales los pseudoestudiantes imponen su voluntad.

El único futuro deseable es el de una Facultad de Filosofía y Letras que sea aceptada por la sociedad y defendida por ella. Por una sociedad a la que hayamos sabido explicar lo especial de nuestro trabajo, la importancia de nuestro modo particular de cultivar la razón. Porque la Facultad de Filosofía y Letras, como la Universidad Nacional Autónoma de México en su conjunto, ha sido ya largamente aleccionada por el hecho de que, abandonada como mero instrumento de los negocios, la Razón también – como lo dibujó Goya – es capaz de crear monstruos.

\* Texto leído con motivo de la entrega de medallas y reconocimientos por labor docente y de investigación a los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Mayo 15 de 2002.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO, ALGUNAS RELACIONES.\*

NANCY ARACELI GALVÁN AGUILAR

ESTUDIANTE DEL 4º SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM  
n\_a\_n\_@hotmail.com

Desde un principio, la construcción del conocimiento ha sido un tema complejo. Tanto para ubicarlo en las sociedades y épocas distintas como para, una vez encontrado, saber desmenuzarlo, saber trabajarlo e ir construyendo con base en ello un orden, un seguimiento lógico de ese proceso que conforma lo que hoy en día somos: lo que pensamos, lo que actuamos, lo que sentimos, lo que vivimos, cómo lo expresamos, etc.

Se ha hecho un largo recorrido sobre esta construcción epistemológica desde la cultura griega hasta la época moderna y he observado, quizás de una forma rápida y superficial, cómo el ser humano guiado por la curiosidad y la necesidad de sobrevivir en un principio, lo llevan a esa búsqueda de conocimientos sobre su medio ambiente, sobre lo que le rodea y termina dando origen a la CIENCIA. Luego, observé los cambios, avances y detenimientos que ha habido en esta construcción, las diferentes posturas que surgieron entonces y hasta nuestros días siguen dando de qué hablar, ya sea para enfrentarse particularmente ante este campo del conocer o para hablar de un acuerdo, de una complementación, de un trabajo conjunto.

Sabemos que el ser humano es un ser complejo y por tanto, creo que su obra o "producción" también lo es. Por ello, encontramos que este proceso es, entre otras características posibles que se le pueden relacionar: histórico, polémico, subjetivo, experimental y contradictorio.

En este trabajo intentaré mostrar la construcción del conocimiento a partir del desarrollo de las tres primeras características relacionadas y que son propias de este proceso inherente al ser humano y que nos atañe a todos como tales: la construcción del conocimiento como HISTÓRICA, POLÉMICA Y SUBJETIVA. Cabe señalar que esta elección no resta importancia a las otras propiedades que se han mencionado, pues también las otras le dan forma y consistencia al tema que revisamos.

La construcción del conocimiento es un tema que atañe a todos los seres humanos. Forma parte de cada uno de nosotros; está presente en la vida cotidiana de las personas, no es algo externo o de lo que no tengamos conciencia.

Como primer punto de desarrollo de este trabajo, está la relación HISTÓRICA que le hemos dado al proceso epistemológico.

Sabemos que la Historia es la disciplina que se encarga de estudiar los hechos del pasado y así, tener como fin u objetivo, entender nuestro presente.

De lo anterior, tenemos en un primer lugar que el objetivo de estudiar y analizar cómo ha sido la construcción del conocimiento a lo largo del tiempo, en las diferentes sociedades, nos permitirá conocer y entender cómo conocemos en la actualidad, qué "método" o camino seguimos para llegar a un saber útil, a un conocimiento que permita el avance de la humanidad.

En segundo lugar, podemos entender que la construcción del conocimiento al ser histórica nos delimita un espacio y una temporalidad: es CONTEXTUAL. Hay que ubicar las características del entorno en que se dio cierto acontecimiento para entenderlo, analizarlo, estudiarlo.

También tenemos que el atributo histórico de este proceso nos señala que ha habido una serie de acontecimientos a lo largo del tiempo, es decir, no es una sola construcción sino que son varios hechos: cambios, avances, revoluciones, retrocesos, etc., los que le dan forma a este largo y difícil camino cognitivo.

Con el fin de lograr una mayor claridad, daré un ejemplo de la relación histórica que se ha atribuido a la construcción del conocimiento, tomando como punto de referencia lo que he marcado, sobre todo el aspecto contextual, que es la principal característica que encuentro como consecuencia de ser un proceso histórico.

El comienzo de las ciencias sociales como tales. José María Mardones<sup>1</sup> nos señala ciertamente que las ciencias sociales surgen como consecuencia de la crisis social que existía en ese momento de la historia. La revolución francesa de 1789 es una expresión de la situación vivida: hambre, injusticia, desigualdad, pobreza extrema en la mayoría, etc. Debido a estas circunstancias fue necesario volver la mirada al ser humano; dejar de lado a la naturaleza, a lo exterior y concentrarse en él mismo, en su complejidad. Todo esto con la finalidad de alcanzar un objetivo, el CAMBIO, la transformación de ese mundo injusto y desigual hacia uno igualitario, justo, libre.

Como observamos, este es un buen ejemplo de cómo el contexto histórico juega un papel sobresaliente y sobre todo decisivo en la forma de ver las cosas, en la forma de pensar y de actuar.

\* Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación, del 29 al 30 de Mayo de 2003, Guanajuato, Gto.

En ese momento la necesidad era otra, ya no se requería de una explicación que permitiera una buena cosecha para poder sobrevivir; lo que se necesitaba era una liberación en todos los sentidos.

Con esto, tenemos que una revolución no es "aceptada" o nos parecería un acto cruel y terrible por sí solo pues sabemos las consecuencias que traería. Sin embargo, si conocemos las condiciones que existen en el entorno o conocemos los motivos que deben ser fatales, podríamos cambiar nuestra opinión, podríamos modificar nuestra percepción de los hechos. Es gracias al conocimiento sobre la realidad que la percepción de cualquiera se modificaría, adaptaría, se sensibilizaría ante los hechos y esto le da ese carácter histórico al asunto del conocer. Dependiendo del lugar, del momento y las condiciones que se viven, una situación quedará definida, y para nosotros será posible entenderla, ubicarla, CONOCERLA.

Como conclusión parcial podemos afirmar que un contexto histórico es determinante para percibir el mundo que nos rodea y así construir nuestra realidad. El conocimiento que adquiramos será consecuencia de lo que *hemos aprendido* a observar, a percibir, a sentir, según el lugar en el que nos desarrollemos. El contexto influirá en la adquisición de nuestros conocimientos y por consiguiente, en nuestra forma de ser ante el mundo.

El segundo punto de desarrollo de nuestro tema sobre la construcción del conocimiento es el carácter **POLÉMICO** que le hemos dado. La construcción del conocimiento es **POLÉMICA** tanto individualmente como entre comunidades científicas propiamente.

Cuando una persona obtiene cierto conocimiento, éste será objeto de críticas y de análisis, quizás como consecuencia de la misma naturaleza humana. Esto va aumentando de nivel cuando otros llegan a diferentes conocimientos sobre lo mismo, a distintas percepciones o perspectivas del mismo asunto.

Dentro de las comunidades científicas hemos estudiado cuatro estados que han sido delimitados por la polémica que han causado a lo largo de esta construcción epistémica.

El primer estado se refiere al cuestionamiento sobre **¿Qué filosofía adoptar como propia de las ciencias sociales: El positivismo o la hermenéutica?** Ambas parecen totalmente opuestas; en la primera, existe un método científico riguroso que empieza con la observación, única fuente válida de conocimiento, y termina con la elaboración de leyes que permitan el control, predicción y dominación de los fenómenos que acontecen en la naturaleza. La segunda rechaza el método positivista como único y como canon de los demás; busca captar la interioridad del ser humano, es él mismo el objeto de estudio, de interpretación, a través de sus manifestaciones. Sin embargo, en la actualidad podemos vislumbrar una complementación de ambas posturas al estudio de las ciencias sociales.

Como segundo estado de la polémica tenemos al **racionalismo crítico frente a la teoría crítica**. La primera, con los neopositivistas (1920 aproximadamente) busca la creación de un lenguaje científico universal que evite cualquier clase de equívoco y que brinde en su lugar una exactitud absoluta; todas las proposiciones deben ser objeto de verificación y comprobación para ser verdaderas: si expresan la realidad tal cual, son ciertas. La segunda, surge con

Karl Popper, integrante del Círculo de Viena, el cual propone la **falsación** de las proposiciones, pues "verificar empíricamente todo enunciado científico conduce a la muerte de la ciencia"<sup>2</sup>.

En el tercer estado están los **juegos del lenguaje frente a un modelo nomológico-deductivo**. En esta fase se cuestiona la universalidad de las leyes existentes pues en la historia no hay forma alguna de hacer que una ley se aplique a todas las situaciones dadas. Dray nos señala que una acción fue adecuada en una ocasión precisada; Anscombe, nos habla de una conducta intencional. Surge la idea de que no hay un conocimiento sin interés.

El cuarto estado es el actual: **modelos lógicos y normativos o modelos históricos y procesuales**. Lakatos cambia el modelo falsacionista de Popper y lo sustituye con sus programas de investigación científica, en donde la ley es envuelta con hipótesis auxiliares, científicos que la aceptan, etc., volviéndola así en **contingente**. Kuhn expone su idea de **paradigma** y su revolución científica; es necesaria una visión tanto totalizadora como contextual = equilibrada.

Como conclusión de este segundo punto, observamos que la construcción del conocimiento ha sido controvertible a través del tiempo; esto debe ser visto como una gran ventaja, ya que facilita con la crítica constante, el avance de la ciencia y por consiguiente el beneficio humano. Además, el que una cuestión cause polémica es señal de que se va por buen camino, ya sea para renovar la situación existente o para rectificar la vía: tomando una nueva postura frente a las cosas o simplemente continuando la línea que persistía.

La construcción del conocimiento **debe ser polémica** pues solamente así se obtendrá la verdad de las cosas.

El tercer y último punto de desarrollo es la relación de la construcción del conocimiento y la **SUBJETIVIDAD**. Como sabemos, la construcción del conocimiento es algo inherente al ser humano, algo propio de cada uno de nosotros, que convive día a día de una forma interna. Todo lo que sucede a nuestro alrededor es percibido por medio de la experiencia sensible, es razonado e interiorizado. Y es este proceso el que da inicio al del conocer. En un primer momento surge la necesidad de conocer para sobrevivir; después surge la necesidad de conocer al hombre para poder convivir con los demás en los nacientes estados y sociedades; más tarde surge la necesidad de conocer la naturaleza para lograr dominarla y explotarla en nuestro beneficio, regresando a la necesidad de conocer y entender al ser humano como consecuencia de las contradicciones que existen en la sociedad.

El ser humano al estar cargado de sentimientos, emociones, inquietudes, sensaciones, etc., conforma una personalidad que le permite lograr una identificación con lo que le rodea. Va a imprimir en lo demás cierto valor o significado según esa identificación. Obviamente que esto va a estar influenciado por varias cuestiones como son: la época en la que se encuentre la persona; la forma en la que somos educados; los intereses que tengamos; la voluntad para conocer o no; los significados que encuentre en lo otro y la utilidad que les pueda dar, etc.

Además, creo conveniente agregar el hecho de que cada persona capta, percibe y entiende las cosas de un modo distinto y es verdaderamente increíble encontrarse con información tan distinta sobre lo mismo, por ejemplo, en un salón de clases.

# O B L E C T A T I O :   L O S   J Ó V E N E S   T I E N E N   L A   P A L A B R A

Por otro lado, una persona encontrará sentido en cierto objeto, lo percibirá: distinguirá, apreciará y señalará del resto de los demás, lo analizará, lo estudiará y se apropiará de él. Sin embargo, otra persona puede encontrar sentido a un objeto distinto, hará el mismo proceso con él, y al final, los dos habrán construido un conocimiento sencillamente diferente, no mejor ni peor, sólo distinto pues cada uno le dio cierto valor a su objeto y para cada uno representará algo.

Esto que enuncio tan sencillo es la causa de tantos desacuerdos en el mundo, de las terribles guerras que ha habido y que hay actualmente, de que millones de personas sufran por el racismo e ignorancia de otros, de que exista el odio, el hambre, la pobreza, la desigualdad en cualquier ámbito, etc.

No digo que la solución se encuentre en que todos pensemos lo mismo, pues eso es algo imposible; lo que pienso es que no sabemos RESPETAR la perspectiva de las personas, no sabemos convivir ni adaptarnos a lo nuevo, a lo diferente; si entendiéramos los otros puntos de vista, la vida sería diferente. Hace falta aceptar la existencia de distintas formas de ver la vida, no hay un modelo único que señale cómo pensar o sentir, al contrario.

La subjetividad del ser humano y sus fenómenos es lo que precisamente distingue a las ciencias sociales de las ciencias naturales.

El ser humano al estudiarse a sí mismo, logra una comprensión total pues conoce previamente lo que va a enfrentar: un ser lleno de ilusiones, sueños, ideas, sentimientos, emociones, miedos, etc. que él también tiene.

Es la subjetividad la que le da ese carácter de irrepetible, impredecible e incontrolable a los fenómenos que suceden en la conciencia del ser humano, en sus manifestaciones y que son objeto de estudio de nuestro campo. Por ello, la subjetividad es otro motor que ocasiona el avance en la ciencia, en los conocimientos sobre la naturaleza y sobre el hombre mismo. Permite la ubicación en un contexto de cierta acción y así, la comprensión del mismo acto.

Como conclusión, me parece importante retomar la idea de que la construcción del conocimiento es un proceso complejo, puede permitir el avance o el total detenimiento de la humanidad. Le hemos asignado a esta construcción ciertas relaciones que nos permiten explicar cómo ha sido, cómo es y qué posible dirección tomará este proceso. Pero resaltemos que esta trascendente actividad debe cumplir un fin; debe servir para lograr una sociedad buena, una sociedad que trabaje, sueñe, ame y disfrute, sacando el máximo provecho de sus capacidades. El conocer es una oportunidad magnífica para crear situaciones, para experimentar, para terminar con lo malhecho, para imponer órdenes nuevos sobre los que ya no sirven, para revolucionarse, para el aprovechamiento de lo natural y lo humano: para el progreso de la humanidad.

Por todo esto, vemos que la educación es el gran motor del avance humano, de las sociedades; de su aplicación dependen muchas cosas: valores, situaciones, acciones, sentimientos, posturas, ideas, etc., que en cierta o gran medida dan vida a lo que nos rodea y a lo que somos.



1 MARDONES, José Ma. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, 2ª. Ed., Barcelona, Fontamara, 1982, p. 19 - 57.

2 MARDONES, José Ma. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, 2ª. Ed., Barcelona, Fontamara, 1982, p. 35.

# UN ENCUENTRO DE ALTURA

RENATO HUARTE CUÉLLAR

REPRESENTANTE DE LOS ESTUDIANTES

renato@correo.unam.mx



El jueves 29 de mayo del presente año dio inicio el 2º Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación en la bellísima Universidad de Guanajuato. En todos los sentidos fue un encuentro de altura. Más de 88 escalones solamente hasta la puerta principal del auditorio y muchos más para llegar a las distintas salas, auditorios y aulas que sirvieron para albergar a más de 800 jóvenes provenientes de 25 Instituciones de Educación Superior, y de al menos 10 entidades de la República, en donde se imparten las licenciaturas en Pedagogía, Ciencias de la Educación y Educación.

Con la iniciativa de la Revista *Paedagogium*, el Colegio de Pedagogos de México, A.C. y el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG), que tan calurosamente abrió sus puertas; contando con el patrocinio del Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. (CIAP), el Grupo Asesor Pedagógico (GAP), La Universidad Panamericana, y La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM además de un gran equipo de trabajo conformado por colaboradores del GAP, CIAP y jóvenes estudiantes de la Lic. en Educación del IIEDUG, logró coordinarse lo que, en su segunda edición, fue el esfuerzo más grande por reunir a todas las personas cuyo centro de análisis de manera profesional es la educación.

El evento fue inaugurado por el rector de la Universidad de Guanajuato, el Lic. Sebastián Sanzberro Lastiri, además de tener el agrado de contar con la participación del Mtro. Héctor Ernesto Ruiz Esparza Murillo, Director del IIEDUG; la Mtra. Teresita Durán Ramos, Presidenta del Colegio de Pedagogos de México, A.C.; el Lic. Benito Guillén Niemeyer, Director de la Revista *Paedagogium*; Mtra. Ma. Guadalupe Galván Martínez, Secretaria Académica del IIEDUG; Miriam Carrillo López, Coordinadora General del Evento y un servidor, en calidad de Representante de los Estudiantes. El evento que abrió oficialmente las actividades del Encuentro, fue la Conferencia Magistral ofrecida por el Lic. Andrés Madrigal Hernández, quien compartió con nosotros su experiencia como pedagogo al frente del Colegio de Bachilleres de Tabasco, tarea y responsabilidad titánicas, tratándose de una matrícula de 53,000 estudiantes.

El viernes contamos con dos mesas redondas, *Divulgación de la Pedagogía y El Estado del Arte de la Investigación Pedagógica*. En la primera participaron el Lic. Omar Chanona Burguete, Subdirector General de Educación e Investigación Artística del INBA; el Lic. Benito Guillén Niemeyer, Director General de la Revista *Paedagogium* y un distinguido colaborador de la Revista *Educación 2001* quien, en representación del Mtro. Gilberto Guevara Niebla, dirigió unas palabras al auditorio. La segunda mesa redonda, a cargo de la Mtra. Leticia Santa Cruz Oro, la Mtra. Tersita Durán Ramos y el Dr. Enrique Moreno y de los Arcos, resultó de gran interés para quienes se interesan por la investigación como campo de acción profesional debido, en gran parte, a la experiencia de nuestros panelistas.

Siguiendo el lema del Encuentro, "Los jóvenes tienen la palabra", lo más importante fueron las participaciones de los jóvenes estudiantes. Cabe resaltar las 28 mesas de trabajo en donde 194 ponentes expusieron sus ideas en 115 ponencias presentadas, tanto de manera individual, como en equipo, y que abordaron temas como la práctica profesional, problemas educativos del México actual, la formación del profesional de la educación, las prácticas profesionales e investigaciones y el origen, desarrollo y prospectiva de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación. Con gran seriedad y respeto, hubo una copiosa participación que coroló en cada ocasión con preguntas y comentarios sobre los temas abordados.

Debemos reconocer la gran participación de los estudiantes provenientes de Instituciones como las Universidades de Cuautitlán Izcalli, ETAC, Albert Einstein, Autónoma de Chiapas, Intercontinental, del Valle de México, Sotavento, Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, del Valle de Cuernavaca, Pedagógica Nacional, Autónoma del Carmen, Bonaterra, Panamericana, Insurgentes, del Golfo de México, Veracruzana y de Tehuacan; además de la Escuela Normal de Texcoco; el Centro de Estudios Superiores de los Tuxtlas; el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores René Descartes y la Universidad Nacional Autónoma de México, con representación de los tres campus que imparten la Licenciatura en Pedagogía, las ENEP Acatlán y Aragón y la Facultad de Filosofía y Letras.



Cabe señalar que la participación y entusiasmo de los estudiantes trascendió las mesas de trabajo y conferencias plenarias, ya que los talleres impartidos representaron una atractiva opción para los asistentes; por ello nuestro agradecimiento a todos aquellos quienes impartieron los talleres ya que fueron todo un éxito. La gran participación de los estudiantes y sobre todo el interés mostrado, hizo que los talleres se impartieran en más de una ocasión cada uno. La temática varió desde la identificación de estilos cognitivos, la equidad y género en la ecuación, diseño curricular, evaluación, capacitación, pruebas de orientación vocacional, estimulación temprana, pedagogía prenatal, aparato crítico, epistemología y educación, cultura de paz, comunicación en la práctica docente, hasta las técnicas de sensibilización y apreciación del arte. Definitivamente un éxito total.

No podemos olvidar las dos grandes competencias lúdicas como fueron la *Paedatrivia*, en donde los estudiantes en grupos pusieron a prueba sus conocimientos, y el *Rally*, a través del cual pudieron investigar y conocer no sólo cuestiones de cultura general y de saberes pedagógicos y educativos, sino también sobre la cultura local. Felicitamos a todos los equipos ganadores. Asimismo, inauguramos los *Círculos de debate* en donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de tener un marco para conocerse y entablar una relación con base en las similitudes y diferencias a través del análisis de temas como el futuro del profesional de la educación.

El último día del Encuentro, antes de la clausura, tuvimos el agrado de escuchar al Lic. René David Thierry y al Mtro. Roberto Caballero quienes expusieron ante un auditorio lleno en Conferencia Plenaria. Las actividades concluyeron el sábado 31 de mayo a las 14:00 hrs. en la ceremonia de clausura presidida por el Director del IIEDUG. Tanto organizadores como participantes terminamos con un buen sabor de boca no sólo por haber podido, como estudiantes, tener la oportunidad de haber sido parte de un marco de debate profesional y de construcción de redes de conocimiento entre los estudiantes del país, sino por ser parte de un encuentro histórico.



Fue un encuentro de altura no sólo por las características geográficas de la ciudad de Guanajuato, sino por el nivel y la participación de nosotros los estudiantes frente a nuestro propio futuro como profesionales de la educación y frente a la problemática educativa del país. Sólo nos resta ser parte del núcleo de trabajo en nuestros lugares de origen y prepararnos para el tercero en mayo del 2004.