



Paedagogium

Revista Mexicana de Educación y Desarrollo

Escuelas de Buena y Mala Calidad

Benito Guillén Niemeyer

**Examen de una polémica
"En relación al" Examen**

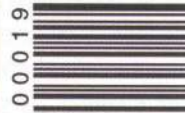
Enrique Moreno y de los Arcos

\$25 Año 4
Número 19
Septiembre/Octubre 03

www.paedagogium.com

revist@paedagogium.com

00019



7 506020 700195

Índice

NUESTROS COLABORADORES

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

Daniel Ramírez Alvarado

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

Centro Mexicano de Desarrollo Editorial, S.A. de C.V.

Calz. La Viga No. 1525 Col. Unidad Modelo, Del.

Iztapalapa, C.P. 09086

México, D.F. Tel 56 97 17 07



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

PAEDAGOGIUM Derechos Reservados

ISSN: 1665-0816

IMPRESO EN MÉXICO

Septiembre-Octubre 2003

3

Crecer

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

TERESITA DURÁN RAMOS

6

Paideia

ESCUELAS DE BUENA Y MALA CALIDAD

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

10

Cuestiones Quodlibetales

EXAMEN DE UNA POLÉMICA

"EN RELACIÓN AL" EXAMEN *Tercera y última parte*

ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

DIVERSITAS

16

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO

DRA. MARCELA CHAVARRÍA OLARTE

20

EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA

MIRIAM CARRILLO LÓPEZ

O B L E C T A T I O

23

Los Jóvenes Tienen la Palabra

UNA APROXIMACIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA
PEDAGÓGICA DESDE EL ÁMBITO DE LOS
ESTUDIOS HISPÁNICOS

JOSÉ ALBERTO FERREIRA BELMAN

28

Reflexiones

PEDAGOGÍA DE PRESENCIA Y EDUCACIÓN
DE CALIDAD

FERNANDO JOSÉ GARCÍA

29

MUJER DE ATARDECERES NUBLADOS

ERICK JONATHAN TEMPLOS

30

OTRA REFLEXIÓN

ISRAEL COBÁ DÍAZ

31

EN EL NOMBRE DE DIOS

DANIEL RAMÍREZ A

32

BUZÓN DEL LECTOR



PAEDAGOGIUM 19
SEPTIEMBRE- OCTUBRE 2003

EDITORIAL

La toma de decisiones en el quehacer educativo, debe orientarse por principios que son básicos para el desarrollo individual, social y económico del país, en ocasiones parece que quienes tienen en sus manos la conducción de las instituciones educativas y el sistema educativo en general olvidan la grave responsabilidad que implica la dirección de este proceso. Las decisiones se sustentan en criterios políticos, económicos y personales, omitiendo los criterios técnicos y de responsabilidad social que se encuentran implicados en la vida de las instituciones educativas. Tal es el caso de los presupuestos que se asignan a las instituciones de educación superior o al control de calidad educativa, parecía que nadie se ocupaba de estos problemas hasta que los medios los pusieron en la discusión, protegerse las espaldas y encontrar culpables es lo que se ha venido haciendo, en vez de proponer soluciones inteligentes y novedosas para enfrentar estas situaciones. El poder legislativo y el ejecutivo, a través de sus distintas dependencias, tienen la responsabilidad de orientar y planear proactivamente el sistema educativo y dejar de actuar reactivamente ante los embates de la prensa.

Nos declaramos por un incremento significativo al presupuesto de las instituciones educativas, nos declaramos por el control de la calidad de los servicios educativos, públicos y privados, pero no a través de recetas que en el pasado demostraron su ineficiencia, más dinero pero bien gastado, control de la calidad mediante mecanismos autogestivos y de compromiso y bajo condiciones equitativas y homogéneas, la excesiva supervisión y desconfianza sólo desalienta la acción educativa y la inversión cada día más necesaria.

Poco caso se ha hecho a los resultados de la investigación pedagógica, las decisiones, una vez más son sacadas de opiniones sin fundamento y bajo criterios legalistas que nada tienen que ver con el quehacer educativo. Señores funcionarios y legisladores, revisen los avances que en materia de educación están generando los expertos en el tema, escuchen su voz, atiendan a su experiencia, el país ha invertido en investigación educativa para buscar alternativas de mejora, que no sean sólo los criterios burocráticos y los obsoletos marcos normativos los que orienten su toma de decisiones, la sociedad reclama un sistema educativo moderno y eficiente, hay que atreverse al cambio, este es el momento, ya no más de lo mismo, la historia no perdona.

Una vez más la revista está en tus manos y deseamos, como siempre, que el esfuerzo que implica la edición de Paedagogium sirva para orientar líneas de reflexión y acción que incidan en un mejor actuar de quienes nos dedicamos a este quehacer, el esfuerzo se ha visto recompensado por los comentarios y cuestionamientos que se nos hacen llegar, gracias por ello y esperamos tu opinión sobre este número; aprovechamos para comentar que el próximo número estará dedicado a reflexionar sobre la educación y los valores, creemos que será un número interesante y útil. Hasta la próxima.

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

TERESITA DURÁN RAMOS

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

*la ciencia es un estilo de pensamiento y de acción;
tenemos que distinguir entre
el trabajo <investigación>
y su producto final <conocimiento>*
Mario Bunge

INTRODUCCIÓN

Tal como en la comunicación anterior¹, iniciaré ésta reconociendo que, en la búsqueda de la verdad, de la certeza, o de lo que deba llamarse *realidad*-aspecto que ha ocupado al ser humano desde siempre-, la única respuesta posible está en la CIENCIA. Recordemos las palabras del Doctor Ruy Pérez Tamayo: “...La ciencia se obtiene al poner a prueba las ideas con el mayor rigor y tantas veces como sea necesario hasta convencernos de que las cosas son como las hemos supuesto...”²

La producción del conocimiento, ya sea por descubrimiento, por construcción o bien por ambas vías, resulta la tarea profesional del investigador. Es él quien lleva a cabo el proceso mediante su experiencia personal. Aunque sin duda alguna habría que puntualizar lo siguiente:

“...Salvo la investigación científica misma, las experiencias humanas no son científicas, lo que sí puede y debe ser científico es la actitud con la que se estudien todas esas experiencias. La adopción universal de una actitud científica puede hacernos más sabios, más cautos en la recepción de información, en la aceptación de creencias, más exigentes en la contrastación de nuestras opiniones y más tolerantes con las de otros; robustecería nuestra confianza en la experiencia guiada por la razón y en la razón contrastada por la experiencia...”³

Ha sido dicho que en el proceso de producir conocimiento en nuestra disciplina se aplican de manera válida tanto métodos científicos derivados del campo de la ciencia natural adaptados a las necesidades del nuestro, como otros específicamente creados para adecuarse a las características particulares del objeto que nos atañe: la educación.

La búsqueda que procure tanto disminuir la incertidumbre, como obtener el gozo de saber, comprender, explicar y mejorar lo que pasa, es una constante en nuestra vida cotidiana; asimismo representa el germen de los procesos inquisitivos que se formalizan en la investigación científica de cualquier área. En la pedagogía ocurre lo mismo. Deseamos y buscamos conocer cómo se comporta y cómo se comportará el fenómeno educativo en los distintos contextos.

DISTINTOS MODOS DE CONOCER

El modo de conocer la realidad no siempre ha sido el mismo, Charles Pierce, filósofo norteamericano, clasifica en cuatro los métodos de conocimiento generales⁴.

El primero de los métodos referidos, llamado de la tenacidad, da cuenta de cómo los seres humanos se aferran a “su” verdad, creen firmemente en ella, sólo por el hecho de que “siempre han sabido que es cierta”, la repetición de ésta refuerza su validez.

En el método de la autoridad la validez del conocimiento se establece por la fuente que lo emite, ejemplo: la Biblia, un personaje notable, los padres, etc. Evidentemente seguir este método no contempla dudar, comprobar ni refutar.

El tercero de esta clasificación alude al llamado método *a priori*, el cual señala como cierto “lo lógico y racional”, es decir, acepta las proposiciones que le son presentadas por ser evidentes en sí, ya que concuerdan con la razón, pero no necesariamente con la experiencia.

El cuarto, de acuerdo con Pierce, llamado *método científico*, supera las deficiencias de los anteriores, dado que somete a escrutinio todas las creencias de base y por supuesto aquellas que no sean resultado de un conocimiento válido; desconfía de una proposición con

1 “Educación como objeto de estudio científico” En PAEDAGOGIUM No. 18. jul-ago, 2003.

2 PEREZ TAMAYO, RUY. Mesas elípticas “El conocimiento científico: tener ideas y aplicarlas con rigor”. Gaceta de la UNAM. 8 de febrero de 1990. p.13

3 BUNGE, MARIO. *La explicación científica. Su estrategia y su filosofía*. 4ª. ed. Tr. Manuel Sacristán. Barcelona, Ariel, 1975. 955 p. (Colección Convivium,8) p. 53

4 KERLINGER, FRED N. *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. Tr. Vicente Agut Armer. México, Interamericana, 1975. p. 5

independencia de quien la formule si ésta no resulta plausible y también somete a pruebas previas de validez como la triangulación, la valoración del informante o la significación estadística, entre algunas otras, los resultados hallados antes de su presentación. En esencia, el método es (con todas sus modalidades y variantes) el camino riguroso que la lógica estructura como medio para la adquisición del conocimiento que se considerará científico. Es el orden seguido por la inteligencia en su caminar hacia el descubrimiento de la verdad.

Así, gracias a la evolución de las concepciones acerca de lo que es científico, mientras que en la antigüedad la fuente era casi exclusivamente la de la experiencia sensible, la tradición o a través de lo transmitido por la autoridad, sin más crítica, razonamiento o comprobación, en la época que identificamos como la primera etapa de esplendor científico, alrededor del siglo XVIII, se concibe como real sólo aquello que puede comprobarse y verificarse. En nuestros días, la idea posmoderna enfatiza en el punto de vista del observador y por ello cabría considerar varias realidades, tantas como perspectivas, puesto que lo que el observador ve fuera es resultado de la conjunción con lo que él posee dentro y con ello el paradigma se enriquece.

Esto último ha originado, sin embargo, algunos problemas, puesto que los científicos deben observar y entender lo que ocurre con el fenómeno que les compete. No obstante, al ser ellos mismos seres humanos, poseen inclinaciones o sesgos que, sin la medida debida, de tanto en tanto influirán en aquello que estudian y en las conclusiones a que arriben en relación con lo que intentan explicar.

Como respuesta a esta problemática, una ciencia social particular: Sociología, Psicología, Pedagogía, -o cualquier otra- aporta, desarrolla y aplica procedimientos científicos que permiten entrar en contacto con el problema en cuestión y lograr conceptualizarlo. A pesar de no poder desprenderse de sesgos personales y de no pretender ausencia total de subjetividad en el investigador, la tarea de la investigación como proceso científico sigue siendo la de producir y comunicar conocimiento de manera válida mediante procedimientos cuyo rigor, lógica y sistematización puedan garantizarlo.

CAUSALIDAD Y PROBABILIDAD

Superado el animismo primitivo y la lucha por la sobrevivencia como determinantes en la evolución del esquema heurístico, el ser humano comenzó a observar en el universo relaciones de causa y efecto: "...partimos de la tesis de que allí donde el hombre comienza a operar -consciente o inconscientemente- con la idea elaborada de la causalidad, en lo concreto de la práctica, es precisamente donde se da la ciencia y su primer método..."⁵

Así, a pesar de lo que se diga acerca de cuestionar la validez de marcos causales en la investigación pedagógica -lo cual puede representar la ventaja de prevenir frente a su abuso- tratándose de la educación e independientemente del enfoque epistemológico que se declare, consideramos que las circunstancias futuras estarán en parte causadas o al menos se verán influenciadas por las presentes.

Hablando de probabilidad, como otra de las herramientas teórico-epistemológicas que en ocasiones es rechazada por declarar tajantemente su inoperancia en la explicación de los fenómenos humanos y sociales, es un hecho que en la vida diaria la aplicamos constantemente para todo tipo de sucesos y que en la investigación científica lo que se lleva a cabo es solo un tratamiento más riguroso y explícito para el cálculo de la misma. En ciencia, la predicción o indicación de tendencias se efectúa con base en el conocimiento y la comprensión. Se trata de entender el porqué ciertos fenómenos se relacionan con otros y a qué obedece que ocurran ciertas regularidades.

SER Y DEBER SER DE LA EDUCACIÓN

En el campo de nuestra disciplina ocupa un lugar preponderante el fundamento filosófico que sostiene la estructura de conocimiento; sin embargo, hablando de producción científica como resultado del proceso sistemático y riguroso de investigación, se debe buscar expresar lo que es y no lo que debería ser. Como sabemos, durante siglos la teoría social pretendió combinar sin saberlo estas tareas. Los investigadores no distinguieron sus observaciones sobre lo que veían ocurrir, sus especulaciones sobre las posibles causas de ello y sus prescripciones u opiniones sobre cómo debían ser las cosas.

Encontramos que durante la Edad Media y el Renacimiento se estructuraron visiones ideales de la vida de los hombres en sociedad que tendían a ser prescriptivas y no comprensivas o explicativas de la realidad. Ello obedece a que las ideas de esa época aún no habían logrado desvincularse totalmente de la concepción religiosa y providencial; por lo mismo, partieron del mandato divino como origen de las actividades humanas y las agrupaciones sociales. Campanella (1568-1639) y Tomás Moro (1478-1535) imaginaron sociedades humanas perfectas que solucionarían las dificultades presentes en la vida cotidiana.⁶ Nicolás Maquiavelo (1469-1527) a través de su trabajo como diplomático y versado latinista ensalzó reglas políticas y sociales que según él debían ser tomadas como ejemplo.⁷

Es cierto, la ciencia no es neutra, es una empresa humana, pero no por ello sus resultados deben quedarse en mera especulación o relato literario. El punto de apoyo es acordar criterios que actúen como parámetros y posibiliten llegar a explicaciones teóricas de cómo ocurren los fenómenos y por qué; y ello genere comunicación entre las personas y avance tanto social como individual. Hoy sabemos que las teorías científicas acerca de los problemas humanos no pueden ser prescriptivas ni inclinarse por una u otra posición que implique valores.

La aplicación de métodos empíricos ha constituido un valioso antídoto frente a la tendencia reformadora y literaria de la Pedagogía de otras épocas.

Dice más adelante Pérez Tamayo: "...para ser científico no basta tener conocimientos de ese género; [...] el título de científico como el de filósofo o el de poeta, se conquista [...] la condición primera, y creo que ese es el sentido profundo de la ciencia, es aprender a desconfiar de nosotros mismos y dudar..."⁸

5 ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS Y ACADEMIA DE CIENCIAS DE CUBA. Metodología del conocimiento científico. México, Presencia Latinoamericana, 1981. p. 13.

6 Cfr. CAMPANELLA, TOMASSO. *La ciudad del Sol*. Tr. Emilio G. Estebanez. Madrid, Zero, 1984. 171 p. (Colección Clásicos. Utopías, 2); MORO, T. *Utopía*. F.L. Cardona y T. Suero. Madrid, Bruguera, 1984. 178 p. (Los Grandes Pensadores, 17)

7 Cfr. MAQUIAVELO, NICOLÁS. *El príncipe*. México, Nuevo Mar, 1989. 114 p. (Serie Lecturas Críticas)

8 PEREZ TAMAYO, RUY. *Op. cit.*, p. 13

BÚSQUEDA DE REGULARIDADES

La ciencia en general pretende encontrar regularidades analizando los diversos hechos. En un esquema probabilístico se mencionan tendencias y siempre hay lugar para las excepciones. Lo mismo ocurre en el estudio científico de la educación como objeto, hay constantes educativas que pueden ser sometidas a estudio teórico y empírico así como fenomenológico. Los científicos que investigan la educación se interesan por conocer las pautas grupales y su porqué. El individuo aislado sólo es importante desde el punto de vista científico si representa excepción a las regularidades encontradas y permite con ello explicar la totalidad de casos o sus diferencias y particularidades con respecto a ésta.

La Pedagogía estudia los sistemas regulares en los que se lleva a cabo el fenómeno educativo en sus diversas manifestaciones, espacios y modalidades. Su propósito es explicar las regularidades y las excepciones que tienen lugar en las pautas educativas aunque los miembros y el contexto cambien con el tiempo y también en cómo interactúan con éste. Podría decirse que los profesionales que realizan investigación pedagógica en general tratan de entender los sistemas, modos y condiciones en que el fenómeno educativo tiene lugar, los escenarios que explican por qué y cómo hacen los individuos y los grupos para educarse y educar, los fines y valores implícitos y el resultado de tales acciones educativas.

Para tratar de explorar, describir y explicar el complicado mosaico resultante de las interrelaciones entre diversas variables y el hecho educativo, como pudieran ser los aspectos sociales, económicos, históricos, lingüísticos, políticos, mediáticos, psicológicos, biológicos, culturales, artísticos, ideológicos, demográficos, informáticos y tecnológicos, entre otros; el investigador abocado al estudio científico de la educación hoy recurre a razonamiento de tipos idiográfico y nomotético de manera complementaria.

RAZONAMIENTO IDIOGRÁFICO

De *idios* = único, aparte, peculiar. En este caso se trata de un razonamiento que permite describir una situación o hecho específico. Busca comprender la totalidad de las causas que originan un hecho particular y ofrecer de éste una explicación completa. Es probable que la explicación lograda a través de un razonamiento de este tipo cubra sólo el caso a que se refiere o bien que sea de utilidad al explicar situaciones, hechos o casos similares. Toda ciencia supone razonamiento idiográfico, al menos en parte; es decir, supone el estudio de un cierto número de hechos particulares.

RAZONAMIENTO NOMOTÉTICO

Este tipo de razonamiento busca explicar un *tipo* de situaciones o acontecimientos más que uno solo de ellos. Prevé lograr una explicación general referida a uno o a unos cuantos factores explicativos; por ende, la explicación en este caso no se busca que sea exhaustiva sino general. Las ciencias sociales han sido consideradas nomotéticas puesto que estudian alguno o algunos aspectos generales, regulares y repetitivos de los fenómenos y pueden, si no enunciar leyes como las naturales, al menos categorizar y enunciar hipótesis o bien generalizar la relación encontrada entre ciertas variables y prever probabilísticamente con base en tales regularidades.

GENERACIÓN DE TEORÍA

La finalidad del proceso de investigación científica es generar teorías que expliquen qué variables están relacionadas con otras y cómo está dada dicha interrelación.

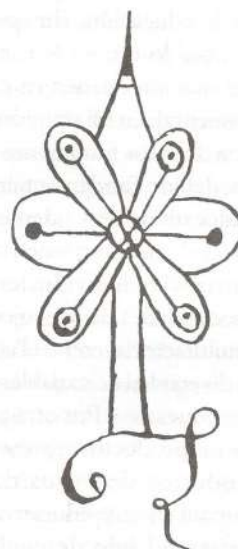
El científico categoriza, estructura, ordena y generaliza sus experiencias y observaciones en forma de conceptos. Los conceptos son los elementos críticos en cualquier teoría, porque definen las formas y contenidos de las teorías; se puede decir que un concepto es una abstracción del significado de una realidad en la cual se asigna una palabra para hacer posible la comunicación de ese algo de la realidad que constituye el objeto en estudio.

Este proceso de construir modelos teórico-explicativos se desarrolla conjeturando la existencia de vínculos que se tejen entre diversos elementos de la realidad y conceptualizando tales realidades o "trozos de realidad" a fin de que el resultado de un proceso de abstracción los represente.⁹

La construcción de conceptos se lleva a cabo para describir el mundo empírico, para relacionar tales conceptos en un sistema teórico. Los conceptos permiten la comunicación, llevan a clasificar y generalizar los resultados de la investigación, apoyan las construcciones teóricas, permiten enunciar hipótesis y sirven como base para seleccionar la metodología apropiada a la investigación.

"...Una teoría es un conjunto de construcciones (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí que presentan un punto de vista sistemático del fenómeno, especificando relaciones entre variables, con el objeto de explicar [y en cierta medida prever] los fenómenos..."¹⁰

La Pedagogía tiene aún mucho camino por recorrer en cuanto a los parámetros aceptados para la construcción sistemática del conocimiento. Es nuestra tarea como profesionales del campo asegurarnos de utilizar vías rigurosas y confiables para producirlo que permitan su réplica y posterior validación, así como difundir sus características y promover la realización de investigaciones que enriquezcan nuestra óptica especializada y bagaje teórico, al tiempo que provean información fidedigna para la toma de decisiones en la práctica.



9 NAMAUFOROOSH, MOHAMMAD, NAGHI. *Metodología de la investigación*. México, Limusa, 2003. p. 51

10 KERLINGER, FRED N. *Op. cit.*, p. 9

ESCUELAS DE BUENA Y MALA CALIDAD

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

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

Los malos resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales -que de ninguna manera fueron buenas noticias- y la puesta en la escena de las escuelas de dudosa calidad (las graciosas e inexplicablemente llamadas "escuelas patito") han despertado un interés genuino sobre la calidad de la educación que se imparte en nuestras escuelas de todos los niveles y modalidades.

El problema que en nada es novedoso y no por ello pierde relevancia, ha estado presente en el debate y el análisis pedagógico, la necesidad de conocer el nivel de calidad en que operan las instituciones educativas es un asunto que ha mantenido ocupados a los profesionales de la educación, sin que hasta hoy podamos hablar de consensos sobre lo que es la calidad, cómo se mide y cuáles son las variables que intervienen en ella.

El problema fundamental, en mi opinión es que la calidad de la educación -a diferencia de otros fenómenos- no puede ser medida sólo por sus productos, debido fundamentalmente a que, en primer lugar, los productos educativos dependen en gran medida de los actores de ese proceso en el que intervienen de manera significativa los atributos y circunstancias individuales, la subjetividad y la relación entre las personalidades de los sujetos actuantes; es claro que en un fenómeno multifactorial como el educativo los productos se ven afectados por la diversidad de variables endógenas y exógenas que afectan al quehacer educativo. Por otra parte, la medición de la calidad a través sólo de los productos representa un serio problema ético y social, los productos derivados de la educación (seres humanos formados bajo un sistema educativo) no son desechables, ni el sistema pueda darse el lujo de equívocos en el proceso formativo, por ello el conocimiento de las condiciones de los procesos es imprescindible para la determinación de la calidad educativa.

Hago referencia nuevamente al artículo que publiqué en el N° 3 de esta revista¹, ahí expresaba las siguientes inquietudes:

"Uno de los problemas que presenta la determinación del nivel de logro es la definición precisamente de ello, ¿cuál es el parámetro que nos permite determinar el nivel de logro? De manera mecánica la tendencia nos lleva a responder que es alcanzar los objetivos o metas expresados en los planes y programas de estudios, lo que de primera intención parece lógico, sin embargo a su vez surge una interrogante ¿los logros previstos en los planes y programas de estudios son los que debe poseer un egresado...?"

En el primer caso, es decir si asumimos que los logros a verificar son los que expresan los planes y programas de estudios, la evaluación nos proporcionará información sobre el nivel de cumplimiento de esos planes y sobre los posibles problemas que impiden su adecuado desarrollo. Pero ello no nos brinda información sobre el papel prospectivo que debe tener el proceso educativo, es decir hacia dónde encaminar dicho proceso, establecer la dirección que debe tener el replanteamiento de metas y de los contenidos a abordar. En este caso la evaluación se torna descriptiva.

En el segundo caso, el establecimiento de metas ideales o asumir parámetros internacionales, si permite una visión de largo plazo y definir los remanentes de contenido que no poseen los educandos, sin embargo no nos da información precisa sobre el cumplimiento de las metas previstas por nuestro Sistema Educativo. En este segundo caso, la evaluación es más propositiva, aún cuando sacrifica la descripción puntual."

1 GUILLÉN NIEMEYER, BENITO. "Calidad de la Educación Básica: Un reto pedagógico" *Paedagogium*, N°3 Enero-febrero de 2001. pp. 12-13

Lo antes mencionado, no sólo tiene la intención de pensar sobre los procedimientos y las estrategias de las evaluaciones globales, la pérdida de una mejor descripción es que se pierde la posibilidad de evaluar los procesos. Podemos conocer (cuando se nos informa) de las acciones que se emprenden pero no de la eficacia y eficiencia de ellas, ni de los resultados que se obtienen con esas acciones.

La evaluación debe entenderse como el *proceso sistemático y objetivo que nos permite la emisión de un juicio valorativo sobre uno o varios atributos de un objeto, proceso, fenómeno o sujeto, previa y claramente definidos; y, cuya finalidad es la toma racional de decisiones en torno a él, con la clara intención de coadyuvar al logro de sus finalidades explícita o intrínsecamente asignadas*, entonces la evaluación es un medio para el perfeccionamiento, para la corrección de errores, para el mejoramiento del objeto a evaluar y de los procesos que nos permiten arribar a ello. Esta concepción de la evaluación debe aplicarse a la determinación de los niveles de calidad de los procesos educativos cuya concreción, que ahora nos ocupa, se dan en la escuela.

El punto al que quiero arribar con estas reflexiones es que la definición y determinación de la calidad educativa no es asunto de opiniones y prejuicios, es asunto de estudio y análisis pedagógico, acorde a los principios y finalidades del sistema educativo y de la naturaleza y finalidad de las instituciones que lo conforman. Atendiendo a los criterios y técnicas que la teoría de la evaluación ha desarrollado y aplicado al terreno de la educación.

El hecho innegable es que se reconoce que existen diferencias en la calidad educativa de las distintas instituciones educativas, en el caso de la educación básica con los mismos planes y programas, con personal docente formado específicamente para este nivel, bajo las mismas condiciones normativas, e incluso con la misma fuente de financiamiento, es palpable que existen diferencia sustantivas en la calidad del servicio que ofrecen ¿qué hace la diferencia en la calidad? En los casos en que la legislación mexicana no determina obligatoriedad de contenidos y procedimientos, es decir aquellos niveles en los que otorga Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) para los particulares o las instituciones auspiciadas por el Estado que poseen autonomía o cierta libertad para proponer sus contenidos y sistemas, el problema es mayor ya que ahí también es notable que existen diferencias en la calidad de los servicios que ofrecen ¿cómo determinar la diferencia en la calidad de esas escuelas? Es decir, el problema central es que la calidad de la educación no depende de las fuentes de financiamiento, ni de la condición jurídica que norma a la escuelas.

El Programa Nacional de Educación² establece la búsqueda de la buena calidad, en un reconocimiento explícito de que existen instituciones que no ofrecen buena calidad en sus servicios, en ello no se salvan instituciones públicas o privadas, en unas y otras existen diferencias, esto es imprescindible reconocer, existen escuelas buenas en el sector privado, pero también las hay malas; existen escuelas buenas de financiamiento público, pero también las hay malas. Los prejuicios al respecto oscilan entre creer que sólo las escuelas particulares son buenas, o lo contrario, que sólo la educación pública ofrece servicios de calidad. Detractores y simpatizantes de una y otra postura luchan por imponer sus criterios para determinar la calidad de la educación.

Es notable que la cuestión es compleja, por un lado las instituciones de educación básica y normal representan un problema peculiar que esta determinado por la naturaleza jurídica de este nivel; por otra parte, están las escuelas de los niveles diferentes al anterior cuya condición representa un problema en que el control y supervisión del Gobierno juega un papel importante. Sobre estos últimos quisiera reflexionar un poco más.

Curiosamente en esta condición entran los extremos del sistema educativo, la educación preescolar e inicial y la educación superior, teniendo facultades para otorgar los RVOEs el gobierno federal, los gobiernos estatales y las instituciones facultadas para incorporar. De esta forma el abanico normativo es muy amplio y diverso. En nuestro país existen casi 8,000 programas de nivel superior con RVOE de los cuales menos del 40% han sido otorgados por el gobierno federal, además de los programas impartidos por las instituciones autónomas. Puede verse que el universo es tan amplio que la diversidad es la constante y consecuentemente la problemática de la determinación de la calidad compleja.

Así pues el problema central es que existe un reconocimiento de la diversidad en los niveles de calidad de las instituciones de educación y ello supone dos cuestiones cómo determinar el nivel de calidad, atendiendo a la propia naturaleza de las instituciones y qué papel debe jugar la autoridad en esa definición y en impulso para la mejora de los niveles de calidad.

El primer asunto es aceptar que las instituciones deben actuar con responsabilidad y reconocer esa responsabilidad, no es asunto de votos de confianza, es cuestión de asumir el compromiso social que se tiene al impartir el servicio educativo; el cuestionamiento más frecuente lo reciben las instituciones particulares a quienes se les acusa de mercantilistas, no se trata de negar que existan algunas instituciones que han olvidado su verdadera esencia y se han tornado en puros negocios, más o menos rentables, sobre ellos habría que actuar y con energía, e incluso propiciar el reconocimiento de que su naturaleza no es el negocio sino la formación y el compromiso con ella, ya que lo que esta en juego es el futuro de sus alumnos que les han depositado su confianza y el del país, de ninguna manera se deben sostener esas instituciones que sólo tienen ese propósito. Ciertamente que las instituciones particulares, que en el caso de México no reciben ningún tipo de apoyo estatal, tienen que vigilar su sobrevivencia y viabilidad financiera, pero existen un gran número que han adquirido conciencia que el cumplimiento cabal de su misión trae consigo la rentabilidad.

En el caso de las instituciones públicas que han asumido el cumplir cabalmente su misión, ha traído la generación de programas de alta calidad. Es indudable que la generación de conocimiento, el impulso a la investigación de desarrollo y la innovación educativa se da en estas instituciones; por otra parte el desmesurado crecimiento, la falta de supervisión, la complacencia burocrática, la intención de allegarse recursos mediante la simulación y el empleo de los puestos universitarios para fines políticos ha traído, en algunos casos, el abatimiento de los niveles educativos.

2 SEP. Programa Nacional de Educación 2001-2006 p. 62 y ss.

NUESTROS COLABORADORES: *Paideia*

En conclusión, en instituciones con financiamiento público o instituciones particulares encontramos programas de alta calidad educativa, incluso de excelencia y competitivos y con reconocimiento de acuerdo a criterios internacionales, también es cierto que no depende de la fuente de financiamiento el que existan programas de dudosa calidad. Es decir igual hay “escuelas patito” públicas como privadas.

Corresponde al Estado y concretamente a los responsables de la educación vigilar que se cumplan niveles mínimos de calidad y propiciar el desarrollo de las instituciones educativas para alcanzar niveles de “buena calidad”. Resulta pues, que ¿es el Estado y sus órganos de gobierno encargados de la educación responsables de las deficiencias y logros en cuanto a calidad del sistema educativo?, en cierta medida sí, ya que no existirían “escuelas patito” si no hubieran sido reconocidas o toleradas por alguna instancia oficial, pero tampoco existirían escuelas de excelencia si no hubieran sido auspiciadas o promovidas por esas instancias, pero resulta injusto, a la luz de lo señalado líneas arriba, que se les asigne toda la responsabilidad.

Las instituciones autónomas y las descentralizadas reclaman – justamente – mayores recursos, pero también exigen respeto a su libertad; las instituciones particulares piden más libertad y menos control, como corresponde a todo Estado moderno, solicitan que la relación entre particulares y autoridades sea entre iguales y de mutua confianza.

El reto para lograr un equilibrio que impacte en la calidad es de proporciones importantes, la tentación de una mayor supervisión y control sobre las instituciones educativas se torna irresistible para la autoridad, pero ese esquema ya demostró su inoperancia en el pasado, sólo conduce a autoritarismos, discrecionalidad en la

actuación de la autoridad y, en el peor de los casos, a corrupción y simulación. Promover un mayor control significa ceñir a un esquema que anula la innovación, que cancela el desarrollo, que acaba con la experimentación pedagógica y que condiciona el desarrollo al apego de modelos educativos que no corresponden con la naturaleza y finalidades de las instituciones y que, no por ser propuestos por la autoridad, son los más adecuados o pertinentes pedagógicamente.

Indudablemente para proponer soluciones hay que revisar y leer de manera diferente el problema de la calidad y las distintas variables y procesos que en ella intervienen, hay que revisar y analizar, de manera urgente y desde una perspectiva actual el caduco marco normativo, considerar a la evaluación y la autoevaluación desde una perspectiva pedagógica, atender a la misión y naturaleza de las instituciones, repensar los sistemas de acreditación y certificación a la luz de criterios establecidos entre iguales y que respetan la naturaleza institucional, además de reforzar y estimular la conciencia de responsabilidad y compromiso que tienen o debieran tener quienes están al frente de las instituciones educativas.

No podemos olvidar que con la educación no se juega, son hombres y mujeres que ven afectado y determinado su futuro, que es la sociedad la que paga y ha pagado los errores del sistema; los horizontes de un futuro sustentable, justo e igualitario son posibilidades de logro sólo en la medida en que los sistemas e instituciones educativas cumplan con su compromiso y responsabilidad, no le apostemos a los revanchismos, a las coyunturas políticas, a las presiones de los medios, actuemos prospectiva y responsablemente, sólo ese es el camino para quienes creemos que en la educación hay futuro y esperanza.

EXAMEN DE UNA POLÉMICA “EN RELACIÓN AL” EXAMEN

Tercera y última parte

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

EN DEFENSA DE WEBER Y DURKHEIM

En verdad tanto Weber como Durkheim no resultan bien librados en este asunto, por no decir que han sido embarrados.

Ningún juicio sobre ambos autores, sería legítimo, sin embargo, si no se toma en consideración las circunstancias que los rodean.

Por un lado, parecería que la sociedad académica de su época actuaba de modo que creyera en la noción hegeliana del saber absoluto. Parecería que la historia se había fijado fechas y acontecimientos de modo seguro y que los descubrimientos ulteriores no habrían sino aclarar dudas o rellenar lagunas.

Durkheim murió en 1917 y Weber en 1920, años antes de que sir Leonard Wooley encabezara la exploración de las ruinas de Ur. Las excavaciones, que se iniciaron en 1922 -año en que se publicó el libro de Weber- y concluyeron en 1929, produjeron hallazgos de tal importancia que obligaron a modificar la visión de la historia que hasta entonces se tenía. En principio, lo que se concebía como el origen de la historia que tuvo que correrse hacia atrás algunos siglos. Esto hizo que historiadores y otros especialistas fueran desde entonces mucho más prudentes en el uso de expresiones como: “Por primera vez en la historia...”. El afortunado desciframiento de la escritura cuneiforme producto del siglo pasado, permitió, a la vez, ampliar notablemente el conocimiento de la vida cotidiana de las altas culturas del medio Oriente.

Independientemente de las comunicaciones en revistas especializadas, Wooley publicó en 1957 para el gran público el relato⁷⁴ de la expedición y algunos de sus descubrimientos. A finales del siglo XX, obviamente los resultados de las investigaciones que se iniciaron cerca del segundo cuarto de nuestro siglo son ya del conocimiento común de muchos especialistas de diferentes áreas. E, incluso, se han incorporado a los libros de texto de muchas disciplinas.

⁷⁴ C. Leonard Wooley, *Ur, la ciudad de los caldeos*. Segunda Ed. Trad. de Margara Villegas. México, Fondo de Cultura Económica, 1966. 152 p. Ilus. (Breviarios # 75).

Los hallazgos arqueológicos e históricos de todas las culturas se siguen produciendo y divulgando, otorgándonos ventajas a quienes contamos con modernos sistemas de comunicación social que no existían a principios de siglo.

Los estudios clásicos, por su parte, han avanzado a tal grado que son ya perfectamente asequibles, aún al ciudadano de a pie, las ediciones críticas bilingües de los autores clásicos como, en nuestro país, las publicadas por Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana de nuestra universidad.

De todo lo expuesto podrían obtenerse atenuantes tanto para Weber como para Durkheim, si las hubieran menester. El caso es que, al parecer, ni uno ni otro las requieren.

Existe un curioso paralelismo entre las obras citadas de estos dos autores. Ambas fueron publicadas póstumamente. En ambos casos la edición fue hecha por terceras personas, en el caso de Weber la hicieron la viuda de Weber y un amigo (de Weber), en el caso de Durkheim la hizo un discípulo.

Lo que es profundamente significativo es que en las dos obras quienes editaron suprimieron el aparato crítico. Resulta entonces que en ellas no se puede encontrar el sustento bibliográfico o documental de las afirmaciones. Es imposible, entonces, apoyarse en ellas para un estudio histórico sólido.

Queda, también, la duda de si nuestros autores hubieran aprobado la edición de sus obras tal como fueron publicadas.

EN DEFENSA DE COMENIO

A diferencia de Weber y Durkheim, Comenio sí constituye, en este caso, la víctima pura. Le corresponde pues, en estricto apego a la justicia, el derecho a ser escuchado.

Como ya hemos visto, de Comenio se nos ha dicho que consideraba el examen -indisolublemente ligado al método- como 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...⁷⁵

Sin que viniera mucho al caso, se nos plantea también la visión comeniana en torno al castigo: "...Cuando el alumno no aprende, el autor insiste en que el maestro revise su método. Asimismo, indica explícitamente que no se le debe castigar [el sujeto de esta frase, suponemos, no ha de ser maestro, sino el alumno], porque se le crearía una aversión hacia los estudios..."⁷⁶

Veamos ahora qué es lo que en realidad dice *explícitamente* Comenio sobre ambos tópicos, examen y castigo, en la única versión castellana —traducción de la edición príncipe latina de 1657— que hay a nuestro alcance. Analicemos en primer lugar la noción del castigo. Cuando el gran moravo recomienda que los alumnos que se encuentran fuera de la escuela organicen discusiones sobre las materias estudiadas sugiere que ellos mismos, por suerte o votación, elijan uno que conduzca el debate: "...Si alguno, rogado por los condiscípulos para ello, se negase, sea duramente castigado; queremos que en esto se proceda con severidad a fin de que no solamente no haya quien rehuya las ocasiones de enseñar y aprender, sino que todos procuren aprovecharlas".⁷⁷

Es necesario aclarar que el castigo, para Comenio, ha de ser impuesto siempre con paternal afecto. Los golpes, tan generalizados en las escuelas, obviamente no son recomendables:

Si en alguna ocasión hay necesidad de aguijón y espuela, pueden emplearse otros medios mejor que los golpes. Unas veces con ásperas palabras y públicas amonestaciones; otras, alabando y ensalzando a otros: *¡Aquí tenéis a éste o aquél, qué bien atiende, con qué seguridad aprende todo! ¿Estás tú embozado?* Otras veces hay que estimular por medio del ridículo: *¡Mira que simple eres! ¿No entiendes una cosa tan sencilla? ¿Estás en tu juicio? También puede organizarse certámenes semanales o mensuales* acerca del primer puesto de algún premio de la manera que anteriormente dijimos. Pero hay que procurar que esto no sea un verdadero juego y pasatiempo, y, por lo tanto, resulte inútil, sino que el deseo de la alabanza y el medio al vituperio o a ser expulsado sirva de poderoso estímulo a la diligencia. Por lo cual es absolutamente necesario que el Preceptor esté presente y lleve el asunto con todo seriedad y sin engaños, amonestando y castigando a los holgazanes y alabando públicamente a los diligentes.⁷⁸

Los castigos se corresponden a la gravedad de las faltas: las que merecen severísima sanción son las que se estimen contra la ley de Dios, las que se cometen contra los demás hombres deberán corregirse con áspera enmienda, las que van contra los libros, por último, son manchas que se borran "con la esponja de la reprimenda".⁷⁹ Los golpes, de todas formas, se convierten en un remedio extremo:

No obstante, si estos procedimientos suaves no son suficientes para algunos de entendimiento tan desgraciado, *habrá necesidad de recurrir a remedios más violentos, debiendo intentarse todo antes de abandonar a alguno por inepto para la educación y como caso desesperado. Tal vez hoy podrá aplicarse a muy pocos el famoso dicho: El frigio sólo se enmienda a fuerza de golpes*. Por lo menos, si no al rebelde, será de gran provecho a los demás este rigor de la disciplina por el miedo que cause. Hay, sin embargo, que tener cuidado de no utilizar este procedimiento sin justa causa o con excesiva frecuencia, no sea que demos fin a los remedios extremos antes que los casos los requieran.⁸⁰

Lo que Comenio afirma, en síntesis, es que al alumno no se le debe castigar si no es absolutamente necesario. Pero admite que, en ocasiones, lo es.

Si se observa con detenimiento las dos versiones diferentes de la misma página del *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio que ofrecemos como ilustración se notará que en la que corresponde al texto inglés-latín falta la descripción de los objetos 11 y 12 que aparecen en primer plano del dibujo, sobre la mesa, a la izquierda del maestro. La ilustración, cuya tipografía puede ser de los siglos XVII o XVIII, aparece tal cual en la edición original en inglés de la historia de Monroe (entre las p. 492-493) que hemos ya citado.

Para resolver la duda sobre el final de lo escrito podemos ver la edición checa de 1970—*Jobannis Amos Comenii Opera Omnia* volumen 17— que reproduce el grabado de la segunda edición de Nuremberg de 1659 pero, como podrá apreciarse, nos presenta los textos latín-alemán en tipografía moderna.

La coincidencia casi absoluta de los textos latinos entre ambas ilustraciones permite asegurar que las dos líneas faltantes en la página reproducida del inglés son también idénticas. El dibujo mismo lo comprueba.

El texto de Comenio reza así:

La escuela¹ es un lugar de trabajo en que las nuevas mentes se forman para la virtud; está dividida en *clases*.

El maestro² se sienta en la cátedra³, los discípulos⁴ en los bancos⁵; aquél enseña, estos aprenden.

Algunas cosas se les escriben con gis en el pizarrón⁶.

Algunos se sientan a la mesa y escriben⁷; aquél corrige⁸ los errores.

Algunos se ponen de pie y recitan lo que han aprendido de memoria⁹.

Otros se confabulan¹⁰ y se comportan con petulancia y negligencia;

éstos son castigados con la férula (bastón)¹¹ y la vara¹²...⁸¹

75 Díaz. *Loc. cit.*

76 *Ibidem*. p. 69.

77 Juan Amós Comenio. *Didáctica Magna*. Prol. De Gabriel de la Mora.

[Trad. de Saturnino López Peces]. México, Porrúa, 1976. X2-200 p. (Sepan cuantos...#167) p.92-93. [He conservado en todas las citas las subrayadas del original. Únicamente he suprimido la innecesaria—para nuestros propósitos— numeración y las acotaciones marginales].

78 *Ibidem*. p. 156

79 *Ibidem*. p.156-157

80 *Ibidem*.

81 Existe ya traducción castellana de la obra: Juan Amós Comenio. *El mundo en imágenes*. Trad. de Alberto Hernández Molina. México, conacyt, 1993. 276 p. Ils. [En ficha abreviada]. No obstante opté por la versión castellana que la generosidad de Salvador Díaz Cántora me brindó.



El “método”, en Comenio constituye precisamente la forma en que ha de tratarse, por un solo profesor, a grandes grupos. La propuesta consiste en dividir el grupo en decurias a cargo, cada una de éstas, de un decurión, el cual estaría sujeto, a su vez, a otros inspectores hasta llegar al profesor. Indica un conjunto amplio de medidas para lograr, por ejemplo, la atención por parte del numeroso grupo de discípulos. El procedimiento número cinco dice que el preceptor puede, también, excitar la atención:

Si en medio de los ejercicios, interrumpiendo su lección, dice, de pronto: *Tú o tú ¿qué acabo de decir?. Repite este período. Tú dínos con qué motivo hemos llegado a esto*, y cosas semejantes para el mejor aprovechamiento de la clase. Si hallare alguno que no esté atendiendo, se le debe reñir y castigar, y así se conservará el hábito de la atención.⁸²

El problema técnico de lo que actualmente se ha dado en llamar “evaluación formativa” no escapó a nuestro clásico pedagogo:

Pero podrán objetarnos: *A pesar de todo es necesaria la inspección particular*; pues hay que revisar si se tratan los libros con pulcritud, si se escriben las lecciones con corrección, si se aprenden bien las cosas de memoria, etc. Y para esto si son muchos los discípulos se requiere mucho tiempo. Respondo: *No es necesario en modo alguno oír siempre a todos ni revisar siempre los libros de todos*. Puesto que el Preceptor está auxiliado por los Decuriones, cada uno de éstos deberá vigilar a los que están a su cuidado para que cumplan sus deberes con la mayor exactitud.

Solamente el Preceptor, como inspector supremo, atenderá ya a uno, ya a otro, principalmente, para sorprender a aquellos discípulos en los que tiene menos confianza. *Por ejemplo*: Deben recitar las lecciones que se dan de memoria uno, dos o tres discípulos, y cuantos se manden levantar, unos después de otros, tanto de los últimos como de los primeros, estando atenta toda la reunión. De este modo todos deberán estar preparados por el temor de ser preguntados. También, cuando el Profesor advierta que uno ha empezado bien y esté seguro de que sabe lo demás, mandará continuar a otro. Si éste también está preparado, exigirá el siguiente período o párrafo a otro. *Así con el examen de unos pocos estará seguro de todos*.

82 *Ibidem*. p.99 *passim*

Igual procedimiento puede seguirse para examinar los trabajos al dictado, si los hay, Ordenar a uno, dos o más, si es necesario, que lean lo que han escrito con voz clara y distinta, señalando expresamente las pausas, y entre tanto, todos los demás harán las correcciones mirando sus cuadernos. *Alguna vez deberá examinar por sí mismo los cuadernos de unos y de otros, sin orden alguno, y castigará a aquél a quien hallase negligente*.⁸³

¿Quién decide si los alumnos pueden pasar o no a otro nivel de enseñanza y mediante qué procedimiento?. Comenio, al parecer, no imaginó que podría haber dudas al respecto, ya que da por supuesto que los exámenes públicos para promoción se encontraban absolutamente generalizados. Al hablar sobre el origen de los medios para encender en los niños el deseo de aprender nos dice:

El Magistrado y los Rectores de las escuelas pueden también excitar la actividad de los que estudian si intervienen por sí mismos en actos públicos (bien sean *ejercicios, declamaciones y controversias, o exámenes y promociones* [grados]) y reparten sin favor entre los más aplicados alabanzas y premios.⁸⁴

Fiel a su manera didáctica de exponer sus ideas pedagógicas mediante el uso de analogías Comenio sintetiza su “método” en el penúltimo capítulo de la obra (XXXII) comparando el artificio de la didáctica con el arte tipográfico. Al igual que la edición de un libro la enseñanza debe seguir un orden y un procedimiento. La ahora llamada “evaluación sumaria” se asemeja al proceso final de una edición:

Cuando las hojas ya están impresas se exponen al aire para que se sequen. La desecación de las inteligencias se efectúa en las escuelas mediante los repasos, exámenes y concursos, hasta que se adquiera la certeza de que se halla profundamente impreso.

Finalmente, después de salir de la prensa, se toman todas las hojas ya impresas y se colocan por orden de modo que constituyan ejemplares completos sin faltas; en disposición de venderse, repartirse, encuadernarse y utilizarse. Esto viene a ser lo que representan los exámenes públicos a fin del año, cuando los visitantes de las de las escuelas investigan la solidez y coherencia del aprovechamiento de los discípulos con el exclusivo propósito de poner de manifiesto que se ha aprendido absolutamente todo lo que debió aprenderse.⁸⁵

83 *Ibidem*. p.99-100.

84 *Ibidem*. p. 75. [Los corchetes son del traductor]

85 *Ibidem*. p. 187.

El capítulo XXXI de la *Didáctica Magna* se encuentra consagrado a la Academia, esto es, a los estudios superiores o universitarios. Dado que no es tópico de la obra Comenio se disculpa por incluirla, pero expone su opinión. Para nuestro propio tema basta con señalar algunos conceptos comenianos. La premisa fundamental es que no todos deben ingresar a la Academia, ni pueden cursar cualquier disciplina quienes sí deban ingresar a ella. La restricción básica es la siguiente: “No hay que conceder los honores públicos sino a los que llegaron con éxito a la meta de sus trabajos y son aptos y dignos de ello...”⁸⁶ Para lo cual hay: “...que procurar que las Academias no instruyan más que a los diligentes, honestos y capaces, sin permitir en ellas a los falsos estudiantes que malgastan su patrimonio y sus años en el ocio y la disipación, dando mal ejemplo a los demás”...⁸⁷

Convencido Comenio de que no todos pueden ni deben seguir estudios superiores y de que las vocaciones difieren propone la realización de un examen de selección:

Cada uno debe dedicarse con preferencia a aquellos estudios a que, según todos los indicios, puede deducirse que le inclina la Naturaleza. Por natural instinto, uno es mejor músico, poeta, orador, etc., y otro por el contrario, es más apto para la Teología, la Medicina o la Jurisprudencia. Porque aquí se peca con demasiada frecuencia por querer hacer una estatua de Mercurio de cualquier trozo de madera, a nuestra voluntad, sin tener en cuenta la inclinación natural. De esto resulta que, por emprender un estudio sin vocación, no conseguimos en él mérito alguno, y muchas veces somos más hábiles en cualquier entretenimiento (*παρεργω*) que en lo que pertenece a nuestra propia profesión. Sería, pues, muy conveniente que al salir de la escuela clásica hicieran los Directores de las escuelas un examen público para determinar quiénes, a su juicio, debían pasar a la Academia y a cuáles sería útil destinar a los otros géneros de vida; y de aquellos que habían de continuar los estudios, quiénes se debían dedicar a la Teología, Política o Medicina, etc., conforme a la inclinación natural que manifestaban o exigía la necesidad de la Iglesia o de la República.⁸⁸

Como veremos, es obvio que el clásico pedagogo no comulgaba con las escolásticas disputas como examen para el otorgamiento de grados, ni con el auxilio del padrino del sustentante. Comenio propone una nueva forma para el examen de grado. Sin dejar de insistir en “que solamente se confieran los honores públicos a quienes los merezcan”.

...Esto se conseguirá si no lo hacemos depender de la voluntad particular de uno u otro sino de la pública conciencia y testimonio de todos. Una vez cada año, como los directores en las escuelas inferiores, harán una visita a las Academias los delegados regios, o de la República, y en ella se revelará palpablemente el cuidado con que se hayan seguido las enseñanzas, tanto por parte de los que enseñan como de los que aprenden: y aquellos cuya diligencia sobresalga en grado máximo, conseguirán el testimonio público de su virtud, la corona doctoral o magistral.

Para que no haya lugar a engaño, en vez de las Disputas para el grado, sería convenientísimo que el candidato (o varios simultáneamente) se coloque en medio, sin quien le dirija. Entonces, algunos de los más doctos y versados en la práctica, le interrogarán lo que tengan por conveniente para explorar su aprovechamiento en la teoría y la práctica. Por ejemplo: Cuestiones diversas del libro de texto: (Sagrado Código, Hipócrates, Derecho, etc.) ¿Dónde se encuentra escrito esto, aquello o lo otro? ¿Cómo concuerda con esto y aquello? ¿Hay algún autor que disienta? ¿Quién es; qué argumentos expone y cómo deben resolverse? Y cosas por el estilo. Y en cuanto a la práctica: deben proponerse casos variados de conciencia, de enfermedad, de pleitos: ¿Cómo hay que proceder en esto o aquello? ¿Por qué? Apriétese con preguntas y variedad de casos hasta que aparezca claramente que puede juzgar con sabiduría y verdadero fundamento acerca de las cosas, etc. ¿Cómo no esperaremos que han de procurar toda diligencia y esfuerzo los que saben que han de sufrir examen tan público, serio y severo?⁸⁹

Es tal la seguridad con la que Comenio nos habla del castigo y del examen como procedimientos didácticos -y de la necesidad de observar el máximo rigor en la enseñanza- que no cabe la menor duda de que el ilustrísimo pedagogo checo jamás leyó a Díaz.

APUNTES PARA UNA HISTORIA DEL EXAMEN

Nada más alejado de mi ánimo que intentar -o inventar- una historia del examen. Carezco del tiempo, del interés y, sobre todo, de la osadía. Los párrafos que siguen, sin embargo, podrían ser de alguna ayuda a quien disponga de lo que a mí me falta para acometer tal tarea. Cabe aclarar, de todas suertes, que las ideas que expongo deben tomarse solamente como hipótesis de trabajo (los datos, sin embargo, son verificables). Me da igual, en consecuencia, que quien se sumerja en la procelosa cuestión lo haga para demostrar, para comprobar o para refutar mis proposiciones. Sus resultados serían benéficos de todas formas. Como planteamiento original o principio, tomo lo que Hernández Ruiz señala refiriéndose a la enseñanza escolar, a reserva de generalizarlo después:

...Crear, como crees o aparentan creer los “renovadores” formales, que la evaluación del aprendizaje empezó cuando aparecieron las primeras obras sobre la “medida” del rendimiento escolar, es vana pedantería. La verdad es que, desde que la escuela existe, el maestro ha valorado los trabajos de sus discípulos, en primer lugar, porque sin ello, es imposible percibir y administrar los trabajos de los mismo; en segundo, porque el acto de la valoración es inherente al acto de la cognición...⁹⁰

Quien tuviera la peregrina idea de hacer una historia universal de la educación o, en particular del examen, no debería perder jamás de vista que la escuela como institución civil es un invento reciente -o tardío- de las altas culturas. Aún si admitimos el origen prehistórico de la escuela debemos reconocer que tal institución es históricamente posterior a, por lo menos, cinco organizaciones sociales: el sacerdocio, la milicia, la burocracia, el gremio y la cofradía, todas las cuales tienen un alto componente educativo y de enseñanza, amén de ser absolutamente jerárquicas.

86 *Ibidem*. p. 178.

87 *Ibidem*. p. 179.

88 *Ibidem*. p. 178-179.

89 *Ibidem*. p. 180-181.

90 Hernández Ruiz. *Op. cit.* p. 266

¡Un escriba cuya mano se mueven en consonancia con la boca [es decir, experto en dictado], es verdaderamente un escriba.⁹⁴

Del ambiente escolar de Mesopotamia entresacamos frases como las siguientes:

Mi “padre de escuela” me leyó la tablilla, [dijo] “El...está interrumpido”, y me pegó.
“No tienes, buena mano”, y me pegó.⁹⁵

Como puede apreciarse por la queja del alumno si la inspección del maestro no arrojaba un resultado positivo el castigo era inmediato.

También del antiguo Egipto nos vienen textos que nos permiten suponer que en la escuela moderna encontraremos muchas menos novedades de lo que creíamos. La formación del escriba egipcio encuentra paralelismo con la del sumerio:

Dedícate a escribir durante el día y a leer por la noche, pues ya sabes lo que hace el soberano con respecto a todas sus disposiciones.

Todos los súbditos son examinados, pero sólo se queda con los mejores.⁹⁶

Por lo que hasta ahora sabemos de lo que se ha dado a conocer de los rollos del mar Muerto las comunidades monásticas judías, anteriores a las cristianas, tenían un sistema de evaluación perfectamente definido. La comunidad de Qumrán, que floreció del siglo II antes de Cristo a casi principios de nuestra era, fijaba reglas precisas para la admisión de nuevos miembros.

Quienes deseaban ingresar en el monasterio debían someterse a una larga prueba: un período de postulante, de duración indeterminada, y dos años de noviciado. Al final del primer año, la asamblea preguntaba al instructor si el noviciado tenía el Espíritu de Dios, si se mantenía firme en su propósito, si se sometía a las observancias.

Terminado el segundo año, decidía la asamblea entera si debía admitirlo o no. En caso afirmativo, recitaba el candidato una fórmula de confesión de sus pecados y emitía un juramento solemne en presencia de todos. Luego pasaba a formar parte de uno de los grupos de diez monjes en que se dividía la comunidad, cada uno de los cuales tenía al frente un sacerdote.⁹⁷

En otras culturas, como la hindú, también encontramos sistemas de evaluación —si bien no precisados— en las instituciones educativas. En el período guptano de la cultura budista de la India existían sistemas de selección en las instituciones de educación superior:

La más famosa de las universidades budistas fue el monasterio de Nalanda, en Mahadha. Debió su fundación a seis generaciones sucesivas de reyes guptanos y era famoso no sólo por la magnificencia de su establecimiento, sino también por la superioridad intelectual y moral de sus monjes. Su población total

ascendía a varios miles de personas; se mantenían de las rentas de cien aldeas donadas para el sostenimiento del convento. Por su excelencia atraía estudiantes en tal número, que sólo dos o tres de cada diez solicitantes lograban ser admitidos. Los monjes de Nalanda se entregaban por completo al estudio y a los debates. Parece que había un sistema de clasificación de los monjes por su talento y experiencia. Se admitían estudiantes de todas las castas y clases.⁹⁸

De la cultura helénica hemos mencionado ya tanto la *docimasia* como la *apodeixis*. Probablemente no encontremos referencias más precisas a los exámenes en el ambiente escolar porque los autores los dan por supuestos o porque en la selección de autores y textos que se hizo a lo largo de la historia, los de carácter escolar no fueron considerados importantes. A mí en lo particular me inquieta saber, por ejemplo, qué entendía Platón por—“honores escolares” y como sería el procedimiento por él pensado para alcanzarlos. El siguiente párrafo de las *Leyes* puede servir para contagiar a alguien mi inquietud:

En cuanto a las letras, para un niño de diez años, unos tres años son un tiempo razonable; y así mismo lo es el comenzar a tocar la lira a los trece años y continuar en ello durante otros tres años. Ni más ni menos: tanto si el hijo se lo toma con interés como si se lo toma con disgusto, ni su padre ni él tendrán derecho a prolongar o acotar ilegalmente este tiempote estudio; si desobedece, perderá todo derecho a las distinciones escolares...⁹⁹

Las universidades europeas medievales, como atinadamente señala Durkheim, tomaron más de los gremios artesanales los modelos y sistemas de enseñanza y evaluación. Es bien sabido que el modelo artesanal de enseñanza, de orígenes muy remotos, para la Edad Media había perfeccionado toda su organización. Los grados de aprendiz, oficial y maestro estaban plenamente consolidados y se extendían a otras instancias sociales como es el caso de la caballería, en la cual se daban, de modo similar, los grados de paje, escudero y caballero.

El paso de oficial a maestro en las artesanías y los oficios se encontraba perfectamente reglamentado gracias al acuerdo entre los gremios y la autoridad civil correspondiente. Las ordenanzas de los gremios precisaban con toda claridad los conocimientos o destrezas que debía poseer quien tenía la oportunidad de examinarse para maestro. Dos ejemplos de nuestra propia historia permitirán ilustrar la cuestión. El primero de ellos resulta de particular interés ya que nos remite a las épocas en que el magisterio se organizaba como gremio al impartir la enseñanza privada:

Que el que huviere de ser Maestro ha de ser Español, y dar información de Chistiano Viejo, y de Vida y costumbres, cuya información, se ha de dar ante él Cavallero Regidor, que nombrare el Cavildo, y ante él Escribano de él... Que él que huviere devssar de dicho arte hade Saver leer Romance én Libros y Cartas misibas, y procesos, y éscrivir las formas de Letras Siguientes Redondillo grande, y mas mediano, ychico =Bastardillo grande, mas mediano, y chico, = y sino no sea Examinado.

90 Johannes Meringer y Hans-Georg Bandi. *Arte prehistórico. Las cavernas. El Levante español. Las regiones artísticas*. Trad. de Pedro Pellicena Sánchez. Basilea, Ed. Hobein, 91 168 p. Il. p. 107-108.

92 James Bowen. *Historia de la educación occidental. I. El mundo antiguo. Oriente próximo y mediterráneo 2000 a. C. – 1054 d. C.* Trad. de Juan Estruch.

93 *Ibidem*. p. 39.

94 *Ibidem*. p. 65.

95 García M. Colombás. *El monacato primitivo*. 2v. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos. 1974. (Biblioteca de Autores Cristianos # 351 y 376) Vol. I, p.25.

96 Myers. *Op. cit.* p. 89.

97 Platón *Las Leyes*. VII, 810. [La traducción al inglés de la Loeb Classical Library, dice *school honours*. En francés, en la Budé, aparece *bonneurs scolaires*]

Que ha de Saver las cinco Reglas de cuenta, Guarismar, Sumar, Restar, multiplicar, medio partir, y partir por entero, y todas las demas cuentas necessarias, y sumar Cuenta Castellana, como Guarismo, todo lo qual ha de enseñar él que se examine.

Que ninguno se admita á examen, sino supiere lo Referido, y ál que tuviere Escuela, sin ser examinado, sele pene én veinte pesos deóro Comun aplicados como dicho és, y sele cierre la Escuela hasta que se examine.⁹⁸

El segundo ejemplo lo tomamos de las "Otras ordenanzas de doradores y pintores" que confirmó al Virrey Don Luis de Velasco en el año de 1557:

Que ninguno tenga tienda, ni tome óbra por si sin ser examinando, y se han de examinar desde él principio del áparejo de la Talla, y del dibujo deé buenas cuenta, y que estos tales que se huvieren de examinar, artizados en mui buenos dibujadores, y que sepan ássi del dibujo como de templar los colores, y sepa Ralatar él dicho dibujo; que sea menester un Hombre desnudo, y el trapo, y pliegue que haze la Ropa, y labrar los Rostros, y cabellos; de manera que el que huviere de ser examinado del oficio de Ymaginero, ha de saver hazer vna Ymagen perfectamente, y dar buena cuenta ássi de practica, como de óbra; y assimismo sea practico én lejos, y berduras; y sepa quebrar vn trapo, y sino estuviere habil, buelva aprender hasta que sepa...⁹⁹

Lo hasta aquí expuesto basta, a mi juicio, como demostración de que un intento serio para historiar el examen no puede basarse únicamente en fuentes bibliográficas. Tendría que buscarse en toda suerte de documentos de muchas culturas.

Parece, sin embargo, quedar claro que el examen es un elemento inherente a la práctica educativa de muchas organizaciones sociales, incluyendo la escuela.

No resisto, por último transcribir un irónico párrafo del universitario Quevedo para dar una idea de la alta estima social que siempre ha tenido el examen:

...antes, cuando había en una provincia dos cornudos, se hundía el mundo, y ahora, que no hay hombre bajo que no se meta a cornudo, que es vergüenza que lo sea ningún hombre de bien, que es oficio que si el mundo anduviera como había de andar se había de llevar por oposición como cátedra y darse al más suficiente o, por lo menos, no había de poder ser cornudo ninguno que no tuviese su carta de examen aprobada por los protocornudos y amurcones generales. Haríanse mejor las cosas y sabrían los tales cofrades del hueso lo que habían de hacer.¹⁰⁰

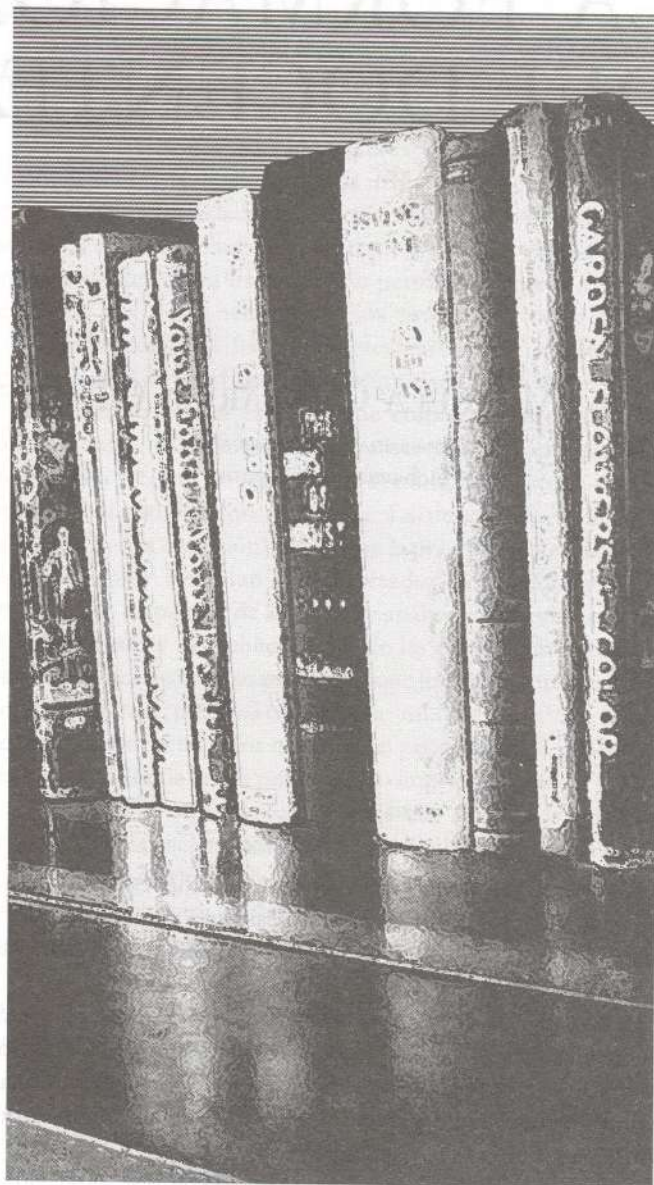
A guisa de calificación.

El examen ha concluido. En mi opinión, a un investigador que hace historia sin consultar fuentes primarias, que cree en lo que afirman textos sin aparato crítico, que cita incorrectamente, que afirma sin asomo de duda, deberíamos poder aplicarle la recomendación de los maestros doradores: "buelva aprender hasta que sepa".

98 Francisco del Barrio Lorenzot. *Ordenanza de gremios de la Nueva España*. E. de Genaro Estrada. México, Dirección de Talleres Gráficos. Secretaría de Gobernación, 1920. VI-316 p. IIs (El trabajo en México durante la época colonial), p. 179-180.

99 *Ibidem*. p. 19.

100 Francisco de Quevedo. "Carta de un cornudo a otro, intitulada 'El siglo del cuerno'". En: *Prosa festiva y satírica*. Madrid, Aguilar, 1979. 400 p. (Colección Crisol # 042[sic]). p. 205-214 p. 210-211.



LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

DRA. MARCELA CHAVARRÍA OLARTE

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
mchavarr@mx.up.mx

La docencia universitaria es una función compleja, con exigencias no sólo didácticas y científicas, sino también sociales y éticas. La actividad docente es una realidad profundamente humana.

El perfil del docente para el nivel universitario es, por sí mismo, un objeto de estudio para la Pedagogía. Quienes nos encontramos inmersos en este ámbito de desarrollo y ejercicio profesional, sentimos el deber y el derecho de encontrar caminos siempre nuevos para nuestra formación permanente.

Es por ello que el presente artículo intenta proporcionar pautas para la reflexión sobre el qué, el para qué y el cómo del perfeccionamiento docente en el nivel universitario.

1. QUÉ ES Y PARA QUÉ SE BUSCA EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE.

Resulta evidente, para cualquier profesionista en ejercicio, que la tarea de su formación y actualización es un compromiso permanente, si ha de responder con su trabajo a las circunstancias y necesidades específicas de cada momento histórico.

Sin embargo, es importante no perder de vista en este proceso los principios epistemológicos y axiológicos que se encuentran en la raíz de la propia profesión, para confrontar con ellos las nuevas adquisiciones científicas y tecnológicas y adecuar a ellos todo cuanto signifique mejora. Es entonces cuando la actualización pasa, de un indiscriminado acercamiento a "lo nuevo", a un auténtico perfeccionamiento profesional.

El profesional que ejerce una función docente es particularmente responsable de hacer del auto perfeccionamiento algo inherente a su propio quehacer pues, lejos de ejercer aisladamente su profesión en la sociedad, asume el papel de formar a un sinnúmero de futuros profesionistas que darán pautas para el avance científico y tecnológico, marcarán los rumbos de la vida social, participarán de la vida económica y política, y harán las crisis o ayudarán a resolverlas.

El papel de la educación superior en todo este proceso es crucial, por tratarse de la etapa en la que la persona humana define en buena medida su puesto en la sociedad y se prepara para desempeñarlo.

El profesor universitario asume, entonces, el papel de agente de cambio social y, educativamente, el cambio ha de ser para mejorar. De ahí la importancia del perfeccionamiento docente.

Pero perfeccionarse, hemos dicho, será mucho más que "mantenerse al día" en lo que a su asignatura y a procedimientos didácticos se refiere; consistirá en conformarse permanentemente como profesional que investiga, que conecta con la práctica lo que investiga y que orienta eficazmente a otros para construir su propio aprendizaje en relación con el contenido de estudio.

No se trata, por tanto, sólo de saber cada día más o de hacer cosas novedosas en la sesión de clase, sino de ser cada vez mejor en la función que se desempeña.

2. SER, SABER Y HACER DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

Hablar de perfeccionamiento docente, implica partir de lo que cada docente es. Para perfeccionar algo primero necesita ser, y los rasgos distintivos de este ser iluminarán las líneas del perfeccionamiento a buscar.

El saber y el hacer (saber/hacer) de cada profesor, forman de algún modo un binomio objetivo que permite conocer su desempeño docente en un primer plano, a diferencia del SER, que corresponde al plano de lo subjetivo, de la personalidad única e irrepetible de cada quien.

El *saber/hacer* se puede predecir a través de un curriculum o profesiograma; corresponde al conjunto de tareas o funciones que el profesor desarrolla con base en conocimientos precisos, así como a sus aptitudes o competencias en el desempeño de su función.

El plano del *saber/hacer* es el de los planteamientos pragmáticos y experienciales sobre la función docente, es como la "mirada hacia afuera" que presenta el profesor.

El *ser* de cada profesor es en cambio impredecible, por tratarse de la personalidad total, de las condiciones de vida personales, de las virtudes y los defectos, del comportamiento ético, de las actitudes en tanto que disposiciones para responder ante las situaciones.

El plano del *ser* es el de los planteamientos ontológicos y éticos, es como la "mirada hacia adentro", que sólo cada profesor posee en relación consigo mismo.

El verdadero *perfil del profesor* (perfil completo), lo forma la unión de los tres aspectos: el saber y el hacer, en relación con el ser. De manera que cada profesor cubre un perfil único e irrepetible. Nadie puede ser plenamente sustituido en aquello que como docente puede desarrollar, dado que se trata de una función *personal* y nadie puede ser sustituido en aquello que como persona puede desarrollar.

3. EL PERFECCIONAMIENTO DEL SER, SABER Y HACER DEL PROFESOR.

En la *profesión docente* no se puede separar el ser del saber/hacer, debido al *fin último* que se persigue: *la educación*.

La educación es un proceso único, irrepetible, personal, de perfeccionamiento integral. El perfeccionamiento personal es proceso de asimilación de valores. El educador auténtico es, entonces, afirmador (con su palabra y con su vida) de valores humanos.

El *profesor-educador* camina hacia la realización personal (ser), sabiendo encauzar hacia ella a los seres que forma (saber/hacer), de modo que cumple su fin en la conjunción de su ser con su saber/hacer.

El perfeccionamiento profesional del profesor, ha de abarcar las dos vertientes de las que venimos hablando: el ser y el saber/hacer.

El perfeccionamiento del ser buscará una sólida formación axiológica, que permita conformar un proyecto de vida con claridad de objetivos a conseguir y normas de comportamiento ético para alcanzarlas, de modo que se dé la unidad de vida en el docente, es decir, la congruencia vital entre lo que piense, diga y actúe.

Es necesario, por tanto, plantearse el problema de la integración de la acción educadora, el problema de la *unidad de vida* del maestro.

Por su parte, el perfeccionamiento del saber/hacer habrá de enfocarse a la actualización de saberes, el aprovechamiento de recursos, la capacitación didáctica y la integración óptima de la función que desempeñe el profesor en el marco de la institución educativa en la que labore.

4. PILARES DEL PERFECCIONAMIENTO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

Sondeando someramente el perfil del docente universitario en entornos culturales distintos encontramos, a grandes rasgos, dos modelos: el del docente-investigador y el del profesionista-docente.

El *docente-investigador* es el abocado expresamente a estas tareas de manera integrada -la docencia y la investigación-, el estudioso de su profesión con finalidades de excelencia académica; investiga para enseñar y enseñando investiga. La riqueza de su actividad docente está en la solidez de su investigación permanente, pero a menudo suele estar tan desconectado de los problemas de la práctica profesional actual, que los estudiantes carecen de los elementos necesarios para afrontar con cierta seguridad la vida laboral.

El *profesionista-docente* es aquel que combina el ejercicio de su profesión con la enseñanza; frecuentemente se ha formado -como profesionista y como docente- en la combinación teoría-práctica, alternando el estudio con el trabajo. La riqueza de su actividad docente está en la conexión directa con la práctica profesional, pero a menudo suele estar tan desconectado, ya no digamos de la investigación, sino hasta de la lectura y análisis de nuevas corrientes del pensamiento y de publicaciones de las disciplinas científicas y tecnológicas que apoyan su profesión, que los estudiantes se forman con una visión pragmática de la misma, convirtiéndose frecuentemente en técnicos más que en profesionistas y, peor aún, asimilando la idea de que la práctica es lo importante para el ejercicio de una profesión y preparándose para ello con bajos niveles de estudio y a veces incluso con ausencia de hábitos de lectura.

Los dos modelos anteriores -el docente-investigador y el profesionista-docente-, rompen en su expresión pura el binomio saber/hacer.

A esto hay que añadir que frecuentemente, tanto los profesionistas investigadores como los profesionistas en ejercicio, carecen de la *capacitación didáctica* (que cubre elementos del saber y del hacer) que les permita ejercer eficientemente la función docente. Son docentes porque intentan enseñar, más no porque sepan cómo enseñar y lo hagan eficazmente.

Por otro lado, en la raíz de la actividad docente de unos y otros, se encuentran los *elementos axiológicos* de cada profesor (valores personales), que iluminan su enseñanza y transmiten a los alumnos algo más que el contenido de las asignaturas, conformando un contenido paralelo a los mismos que contribuye a formar o a deformar la personalidad de los futuros profesionistas.

Los *pilares del perfeccionamiento docente a nivel superior* han de ser, por tanto, de manera interrelacionada: la formación humana, la investigación, la práctica profesional y la docencia. Ni un modelo, ni otro, sino la integración de ambos, sobre la base de la propia formación humana, para el óptimo ejercicio de la docencia.

Sin investigación se cae en la repetición, y la repetición (de contenidos, técnicas y hasta de anécdotas) desprestigia y es ineficaz por la obsolescencia de los conocimientos. Sin práctica profesional se cae en la idealización de los saberes, y ésta "no sirve", o tarda mucho en servir.

Sobre la base (el asiento) de una, cada vez más sólida formación humana, es preciso desarrollar investigación y práctica profesional para, con esta triada, enriquecer la tarea docente.

en la *visión institucional* que consiga tener, que le permita ubicar el valor de su función en el conjunto de las funciones que desarrolle la institución educativa en la que se encuentre adscrito, la *calidad de participación* que desarrolle en el marco de lo anterior, la *capacidad de gestión* para el óptimo aprovechamiento de los recursos comunes, etc.

Finalmente, el perfeccionamiento ha de proyectarse también en la dimensión personalizada de la función docente, es decir en aquella dimensión del quehacer del profesor, que le permita descubrir y valorar la personalidad irreplicable de cada uno de sus alumnos y ofrecer, para la mejora de ellos, lo mejor de su propia persona. Cabe destacar aquí la *empatía con el alumnado*, la *disposición habitual a la orientación personal* y aquello que la pedagogía clásica denomina *eros pedagógico*, que es algo así como "la piedra de toque" de la verdadera acción educativa si entendemos ésta en su esencia más profunda:

"La acción educativa, a diferencia de la simple enseñanza, penetra en las fibras íntimas del ser personal de aquellos a quienes se educa; y para ello hay que abrir y entregar el propio ser a través del amor"

ESQUEMA 1

DIMENSIONES DEL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

PERFECCIONAMIENTO

DIMENSIÓN DOCENTE

- Dominio de la materia
- Habilidades en el manejo de la clase:
- Claridad-amenidad de exposición
- Conducción de grupo
- Uso de recursos
- Adecuación de técnicas

DIMENSIÓN GRUPAL

- Visión institucional
- Capacidad de gestión
- Calidad de participación

DIMENSIÓN PERSONALIZADA

- Empatía con el alumnado
- Disposición a la orientación personal
- Eros pedagógico

Entre las tres dimensiones ha de tenderse a la unidad, aún cuando cada profesor tiene aptitudes específicas que inclinan su perfil hacia alguna de ellas. En este sentido, es básico el papel de los coordinadores de docentes y de los equipos directivos de las instituciones de educación superior, para la promoción de esta unidad en las dimensiones del perfeccionamiento docente de cada profesor, de cada escuela o facultad y de la Universidad en su conjunto.

6. CÓMO CONSEGUIR EL PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL PERMANENTE.

Para hacer de un objetivo una realidad, se impone la sistematización de acciones acordes al fin que se busca y la disciplina en su puesta en marcha.

Para la mejora de la acción educativa a cualquier nivel, cabe la mención de tres pasos muy generales a la vez que muy concretos: reconocer la realidad educativa de la que se parte, establecerse propósitos de perfeccionamiento claros y realistas, y aprovechar los medios adecuados a esos fines.

El primer paso, el reconocimiento de la realidad, ha de hacerse desde tres ángulos: *la propia realidad como docentes* (nuestro grado de desarrollo en los cuatro pilares del perfeccionamiento, así como nuestro desenvolvimiento en las tres dimensiones del mismo); *la realidad educativa de nuestros alumnos* (antecedentes escolares, nivel de aprovechamiento general, hábitos de trabajo y de estudio, rasgos especiales del entorno en el que viven), y la *caracterización de la(s) asignatura(s)* que abordaremos juntos (profesor y alumnos).

Reconocer la realidad educativa de nuestros alumnos, nos dará pautas de auto perfeccionamiento para la atención de aquellos aspectos en los que sea más urgente nuestra acción educativa.

Conviene, para una mayor objetividad en el reconocimiento de la realidad, tomar en cuenta nuestras propias apreciaciones como profesores y las de nuestros alumnos, en los tres ángulos mencionados.

El segundo paso, el establecimiento de propósitos de perfeccionamiento, debe hacerse con base en el reconocimiento de la realidad y revisarse periódicamente para verificar su cumplimiento.

Los propósitos de perfeccionamiento docente han de ser personales (de cada profesor) e institucionales (de cada institución de enseñanza superior).

Conviene graduar los propósitos a conseguir, en fechas concretas, para asegurar el avance en los logros.

El tercer paso, el aprovechamiento de medios de perfeccionamiento, ha de enfocarse a distintas opciones: escolarizadas y no escolarizadas, institucionales y personales, de manera que empecemos por aprovechar lo que tenemos más a nuestro alcance.

Para sistematizar el proceso de perfeccionamiento docente de manera congruente con las necesidades de cada grupo de profesores y con la filosofía educativa de cada institución de enseñanza superior, estas últimas debieran promover el desarrollo de sus propios Institutos de Ciencias de la Educación o Departamentos de Perfeccionamiento Docente.

Una vez elegido el medio, hace falta ser constante; la inteligencia y la voluntad se han de poner en juego para desarrollar permanentemente, de manera cada vez mejor, el perfil completo del docente universitario.

1 CHAVARRÍA O., MARCELA. *Qué significa ser padres*. México, Trillas, 1990. p. 95.

EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA*

MIRIAM CARRILLO LÓPEZ

PASANTE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
DE LA FFyL-UNAM
miriamffyl@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos que enfrenta hoy en día el Pedagogo, es el compromiso de formar hombres y mujeres que sean portadores de un nuevo impulso humano y social que permita llenar de sentido la vida. Sin duda, el ámbito de la educación nos da la oportunidad de participar en la formación humana y de servir a los demás.

El presente trabajo se aboca a la reflexión del concepto "democracia" y la relación que guarda con la "educación" desde el punto de vista pedagógico. Para ello, he dividido este ensayo en tres partes. En la primera parte presento algunas aproximaciones teóricas al concepto de democracia, distinguiendo, por lo menos, tres formas distintas de entender dicho término.

En la segunda parte, me centro en la relación democracia-educación, tratando de explicar la naturaleza y rasgos de la misma. Finalmente, en la tercer parte, sugiero algunas de las características deseables, así como reformas, que deben considerarse en la educación que persiga ideales democráticos.

1. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DEMOCRACIA

El término "democracia" es usado en varios sentidos, dependiendo del campo de conocimiento desde el que se aborde. De acuerdo a los textos consultados, distingo, por lo menos, tres formas de entender la democracia: la primera como un *ideal* de asociación política; la segunda, como un *sistema de gobierno* y, la tercera, como una forma de vida.

En el primer sentido, democracia es el poder del pueblo. "Pueblo" es la totalidad de los miembros de una asociación¹. De esta forma, la democracia designa una asociación en donde todos sus miembros controlarían las decisiones colectivas, así como su ejecución, y no obedecerían más que a sí mismos.

En ese tenor, la democracia como *ideal* expresaría una *actitud valorativa* que parte de la acción colectiva, de tal forma que si todos tienen el poder, nadie está sujeto a nadie. Sería una asociación conforme "al valor ético por realizarse", puesto que implica que todos los que intervienen en el acuerdo que da lugar a la asociación, convienen en el valor superior de la libertad. Recordemos lo que nos decía Rousseau, hace ya unos siglos²:

"Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con toda la fuerza común a la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual, uniéndose cada uno a todos, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y permanezca tan libre como antes. Tal es el problema fundamental, cuya solución da el contrato social"

Esto significa renunciar a nuestra libertad natural, para transformarla en libertad civil. Una decisión difícil de aceptar, ya que podría pensarse que perdemos nuestro derecho a realizar todo lo que está a nuestro alcance, pero en realidad esto no es más que un engaño, puesto que lo que ganamos es superior a ello: la libertad moral, que es la única que hace al hombre verdaderamente dueño de sí mismo.

Por otro lado, en el segundo sentido, democracia designa "un conjunto de reglas e instituciones que sostienen un sistema de poder, tales como: igualdad de los ciudadanos ante la ley, derechos civiles, elección de los gobernantes por los ciudadanos, principio de la mayoría para tomar decisiones, división de poderes, etc."³.

Como vemos en esta segunda acepción, no se trata de un ideal, sino de una forma de gobierno conforme a ciertos métodos, donde la democracia ya no es el gobierno del pueblo, sino que éste se supedita únicamente a un procedimiento para decidir quién gobierna para el pueblo, así, la voluntad general se cumple con decisiones para el pueblo, y no del pueblo.

* Ponencia Presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Guanajuato, Gto, 29-31 de Mayo de 2003.

¹ VILLORO, LUIS. *El poder y el valor*, p. 333.

² ROUSSEAU, Jean-Jacques. *El Contrato Social*. pp. 29-30.

³ VILLORO, Luis. *Idem*.

Una de las formas más comunes para efectuar esto, es a través de las elecciones, donde el poder del elector se reduce a depositar un voto favorable a determinadas personas. Una vez elegidas, ellas acaparan todo el poder de decisión.

Finalmente, al hablar de la democracia como una forma de vida, me refiero a que dicho concepto, en mi opinión, no sólo es un ideal cívico, y tampoco otro sistema más de gobierno; democracia se traduce en *praxis*, de forma tal que cada persona, en lo particular, a pesar de luchar por objetivos distintos e intereses heterogéneos, en el momento de actuar en colectivo, buscaría un fin que conviene a todos: la instauración de una mayor equidad social y una creciente igualdad de oportunidades. Así, dicha unión no se quedaría en una mera concepción ideológica y de aparente participación, sino en actitudes *compartidas*, en acciones prácticas.

Considero que en la actualidad se ha abusado del término democracia, sobre todo por parte de los gobiernos que se ven inmersos en el proceso de globalización y en un modelo económico neoliberal, atribuyendo un carácter propagandístico al término, destacando el uso interesado que sus características permiten: equidad, justicia, participación de todos, etc., lo cual sólo deja ver la ambigüedad, indefinición y contradicción de lo que se está entendiendo por democracia. Ya apuntaba Luis Villoro que, a finales del siglo XX, era claro el desvío de las democracias a un nuevo sistema de dominio, ya que finalmente, tal como “vivimos” la democracia en nuestro país, efectivamente se trata de un modo de vida en común en un sistema de poder donde, cada vez más, observamos una tendencia a sustituir la voluntad de los representados por la de sus representantes.

2. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

Para entender la relación que guarda la democracia con la educación, primero es necesario conocer la naturaleza de la vida social presente. Los hombres se asocian en toda clase de formas y para toda clase de fines. Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del grupo, de tal forma que al encontrar muchas clases de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativa implica un ideal social particular⁴. Siguiendo esto, deberán extraerse los rasgos deseables de formas de vida y emplearlos para criticar los rasgos indeseables y sugerir su mejora; pero es en este punto donde nos encontramos con un problema: ¿cuáles son esos rasgos deseables?, ¿quién lo decide?, y, ¿con qué autoridad moral?. Sirvan de pretexto dichas cuestiones para entrar al tema de la democracia en educación.

John Dewey menciona que para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás, lo cual, desde el punto de vista educativo, merece una importante consideración, puesto que la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente, es lo que conforma a una sociedad democrática:

“Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociadas. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden”⁵

Con esto queda claro que la democracia es más que una forma de gobierno; es principalmente un modo de vivir asociado, de experiencias comunicadas conjuntamente. Al respecto, el filósofo Paul Feyerabend⁶ afirmaba que todo el mundo tiene el derecho de buscar lo que *crea* que es la verdad o la forma correcta de actuar, ya que familiarizarse con el mayor número posible de alternativas, es el único modo de llegar a formarse una opinión útil de lo que se supone es la verdad o la forma correcta de actuar.

En ese sentido, es importante recalcar que una sociedad democrática repudia el principio de autoridad externa, por lo que se vuelve necesario encontrar un “sustituto” (por llamarle de alguna forma) en la disposición y el interés voluntario, y éstos sólo pueden crearse por medio de la educación. No hay sociedades democráticas *per se*, el éxito de éstas radica en la educación y disposición de sus miembros; recordemos que la voluntad general (la voluntad del pueblo) es la única que puede dirigir las fuerzas del Estado según el fin de su institución, que es el bien común.⁷ Pero no nos confundamos con esta afirmación y pensemos la democracia como un *convenio a la carta*, donde TODOS hacemos lo que queremos. El propio Rousseau marca una gran diferencia entre la voluntad de todos y la voluntad general. La primera refiere sólo al interés privado y no es más que una suma de voluntades particulares, mientras que la segunda refiere al interés común. Así, la idea de que en una democracia debe imperar la opinión de todos y cada uno de sus miembros, es una falacia, pues no se busca el bienestar individual, sino colectivo.

3. EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA.

Después de presentar algunas consideraciones en torno a la relación que guarda la democracia con la educación, y darnos cuenta que para construir una sociedad democrática se requiere un nuevo tipo de educación, la siguiente cuestión es, ¿cómo debe ser esta nueva educación? y, ¿cuáles son las características que deberá poseer la escuela que forme hombres democráticos?

Si partimos de la idea de democracia como un modo moral y ético de vida, entonces lo primero que debemos procurar es que la educación que inculquemos haga concientes a los sujetos de su participación social, y esto, no es cuestión de adoctrinamiento, sino de práctica, de actividad propia. Como nos dice el maestro Savater, “no es lo mismo *procesar información que comprender significados*. Ni mucho menos es igual que participar en la transformación de los significados o en la creación de otros nuevos”⁸. De lo cual se deriva

5 *Ibidem*, p. 91.

6 Cfr. FEYERABEND, Paul. *La Ciencia en una Sociedad Libre*. 3ª ed, México, Siglo XXI, 1998.

7 Cfr. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *El Contrato Social*. México, Gernika, 2001.

8 SAVATER, Fernando. *El valor de educar*, p. 37.

4 DEWEY, John. *Democracia y Educación*, p. 78

esa información, es decir, no preguntan por la responsabilidad que adquieren junto con ese conocimiento.

En esa línea, es importante apuntar que la capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas, e implica una búsqueda personal por el conocimiento, y no de decretos institucionales y de obediencia con lo comúnmente establecido. Cuando las normas se imponen por la presión del que manda, el individuo lo que hace es incorporar esas normas que le son externas y se establece un acto de sumisión ante la opinión de los "expertos", lo que Freire llama un acto de "alineación de la ignorancia"¹⁰, según la cual, ésta se encuentra siempre en el otro. Estos sistemas deben cambiar, por lo tanto, la *segunda reforma* que considero debe hacerse está en los métodos didácticos de organización: *alumnos y docentes deben participar activa y conjuntamente en las decisiones que se toman sobre los procesos educativos*. Esto permitiría el establecimiento de relaciones de cooperación entre individuos que se ven como iguales y que necesitan reglas por las que regir su conducta, reglas que serán producto de la reflexión y de la práctica propia, más que de la coerción. Juan Delval nos dice al respecto que,

"No se trata, pues, de reforzar las normas impuestas, sino de que los alumnos se doten de sus propias normas, de que aprendan a analizar lo que sucede en su microsociedad y que aprendan a interaccionar con los otros en distintas situaciones que puedan ser competitivas, de conflicto, de ayuda y de consuelo a los otros, etcétera."¹¹

Para lograr esto, debemos mejorar permanentemente los métodos de instrucción y aprendizaje; concentrarnos sobre las condiciones que exigen, promueven y desarrollan el pensar, ya que el pensamiento es el método del aprender que emplea y recompensa el espíritu, lo que significa que el pensar constituye el método de la experiencia educativa.

En ese tenor la escuela deberá promover la autonomía de los educandos e irles ayudando a que se formen en la responsabilidad ya que, como explicábamos anteriormente, no se trata de que los alumnos hagan lo que se le dé la gana, y se establezca un estado de "anomia". Sólo las personas autónomas y responsables pueden dialogar, argumentar y plantear razones, hasta llegar a la mejor decisión para el bien común. Así llegamos a la *tercer reforma*, la cual se basa en uno de los principios educativos que, ya hace varios siglos, planteaba Rousseau: "Basta con que sepan encontrar el *para qué sirve* en todo lo que hacen, y el *por qué* en todo lo que creen"¹².

Finalmente, una cuarta reforma estaría encaminada a desmentir la idea de que la disciplina es igual a la normatividad. Esto lo afirmo porque he notado que, por lo general, hay una gran confusión (aunque yo diría que más bien una gran perversión) de la libertad con el libertinaje. Se piensa que ser libre es actuar vagamente por la vida, como hoja que lleva el viento, y no es así, el hombre realmente libre es el que examina sus fines, que hace sus ideas respecto a los resultados de sus acciones tan claras y plenas como sea posible. En una sociedad democrática, las personas deben estar preparadas para considerar sus acciones, ya que su actuar no sólo les afectará a ellos en particular, sino a todo su entorno, y para ello se requiere de mucha disciplina.

9 Cfr. DELGADO, F. A. *Docencia para una Educación Humanista*. 1995

10 Cfr. FREIRE, Paulo. *La pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1998.

11 DELVAL, Juan. *Los fines de la educación*, p. 52.

12 ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o de la educación*. p. 308

"La disciplina significa el disponer de poder, el dominio de los recursos existentes para realizar la acción emprendida. Conocer lo que se ha de hacer y disponerse a realizarlo prontamente y con el uso de los medios requeridos significa estar disciplinado"¹³

Ser disciplinado, no es ser normado, la disciplina tiene que ver con la voluntad propia para emprender cosas, mientras que la normatividad es algo externo que es impuesto.

4. CONCLUSIONES

El compromiso como estudiosos de la educación va más allá de capacitar a los alumnos de habilidades y destrezas, nuestro compromiso debe responder a cuestiones tales como: desarrollar la capacidad de aprender lo humano, preparar profesores que acompañen al alumno en su formación, creer en la perfectividad de la persona, y en la necesidad de autoconstruirnos.

Como pedagogos concientes de la realidad, debemos pugnar por una educación que posibilite al hombre para la discusión de su problemática, y que al darse cuenta de la situación social en la que se desenvuelve, gane la fuerza y valor para luchar, en lugar de ser arrastrado en la "masificación", perdiendo así su individualidad.

Para ello, el Pedagogo y/o el Educador, debe ser una persona que *sea él mismo*, que se quiera, se acepte y valore la profesión educativa, ya que sin ello, los valores y conocimientos que transmite carecen de sentido.

En este punto creo que radica el sentido ético de la profesión educativa, ya que el Pedagogo debe identificar su compromiso de procurar justicia social en el ejercicio de su profesión, al actuar con el ejemplo y fomentar habilidades para establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto y la igualdad; sensibilidad para tratar a las personas dentro de su propio contexto socioambiental, sin manipular ni violentar su proceso. En otras palabras, actuar democráticamente.

Tal vez las reformas que propongo parezcan utópicas, pero, que no lo es en educación. El hecho de que hasta el momento no hayan sido realizadas, no las hace dejar de ser ideales ético-educativos, por los cuales hay que luchar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELGADO F, A. *Docencia para una Educación Humanista*, México, Universidad Iberoamericana, Centro de Didáctica, 1995.
- DELVAL, Juan. *Los fines de la educación*. 6ª ed. México, Siglo XXI. 1997.
- DEWEY, John. *Democracia y educación*. Madrid, Morata. 1998.
- FEYERABEND, Paul. *La ciencia en una sociedad libre*. 3ª ed. México, Siglo XXI. 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 51ª ed. México, Siglo XXI. 1998.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *El Contrato Social*. México, Gernika. 2001.
- Emilio o de la Educación*. Madrid, Alianza. 2001
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. 1997.
- VILLORO, Luis. *El poder y el valor*. México, Fondo de Cultura Económica. 1997.

13 DEWEY, John. *Ibidem*, p. 116

UNA APROXIMACIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA DESDE EL ÁMBITO DE LOS ESTUDIOS HISPÁNICOS¹

JOSÉ ALBERTO FERREIRA BELMAN

ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
CENTRO UNIVERSITARIO PATRIA
info@belman.com.mx

*Yo diría que todos los hombres occidentales, digamos, son esencialmente
judíos y griegos.
Porque sin la Biblia no existiríamos; sin Platón y sin los
"presocráticos", tampoco.
Jorge Luis Borges²*

I

Dadas las dimensiones eminentemente prácticas con que se aborda la actividad educativa y pedagógica en nuestros días, sabido es que la historia de la educación se considera un asunto "formativo" -en el mejor de los casos- pero "irrelevante" -en el peor de ellos-. Es decir, parece recurrente el leitmotiv de que en el ámbito educativo contemporáneo pesa más lo instrumental y metodológico que lo epistemológico.

Las razones de ello son frecuentemente esgrimidas, ya en las propuestas de prácticas de gestión escolar basadas en la administración con enfoque eficientista,³ ya en el discurso oficial con que se trata el tema educativo en nuestro país.⁴ Sin embargo, cuando el profesional de la pedagogía se pregunta en forma reflexiva acerca de los sustentos teóricos de su disciplina así como la teleología que le determina, las razones instrumentales y metodológicas resultan insuficientes e insatisfactorias pues, de suyo, no se ocupan en ello.

1 Ponencia presentada en el 2º Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación, 29, 30 y 31 de mayo de 2003. Guanajuato, Gto.

2 En *Borges el memorioso. Conversaciones de Jorge Luis Borges con Antonio Carrizo*, 2ª reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 55.

3 Recuérdese el llamado *Proyecto Escolar* en el ámbito de la educación básica de nuestro país.

4 Confróntese el tratamiento que de ello hacen el *Plan Nacional de Desarrollo* y el *Programa Nacional de Educación* del gobierno en turno.

Más aun, para el novel estudiante de pedagogía pareciera que la fundamentación epistemológica de nuestra disciplina se remonta apenas a la segunda mitad del siglo XX o cuando más a finales del siglo XVIII. Sin embargo, como señala Ma. Esther Aguirre Lora, esto se debe, en buena parte, a la "deficiente formación epistemológica del pedagogo, que denota su escasa tradición en ciencias sociales y en filosofía"⁵

Lo anterior, cobra particular interés para mí cuando, tras revisar diversos tratados de historia de la pedagogía, este asunto parece reducirse a los siguientes supuestos: los pueblos occidentales y aquellos que, como el nuestro, se vieron integrados a dicha tradición tienen sus fundamentos en las culturas griega y latina, las cuales al verse disgregadas por su "natural" eclipse, confluyeron con la corriente semita, vía los hebreos, para consolidar al cabo de diez siglos el llamado cristianismo medieval que, por mucho, no sólo rigió el hacer educativo de la época sino prácticamente todas las esferas de la convivencia humana. Posteriormente, si indagamos acerca del pensamiento educativo del Renacimiento, el tema pareciera que sólo adquiere sentido a partir de la dicotomía: Catolicismo vs. Reforma.

5 Aguirre Lora, María Esther. *Juan Amós Comenio: transición y modernidad. Una trayectoria en el tiempo*, México, p. 8, tesis presentada para obtener el grado de maestría en la Universidad Nacional Autónoma de México; cabe destacar que lo esencial de este documento está publicado posteriormente en la colección *Historia*, coeditada por Plaza y Valdés y la UNAM bajo los títulos *Calidoscopios Comenianos I y Calidoscopios Comenianos II*.

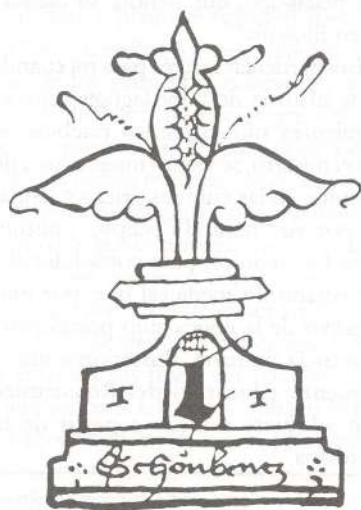
O B L E C T A T I O : LOS JÓVENES TIENEN LA PALABRA

De tal suerte, que en la mayoría de dichos tratados, el momento fundador por excelencia para el pensamiento pedagógico lo constituye el siglo XVIII y obras como *El Emilio*, de Rousseau, son referidas como paradigmas insoslayables. Así, recurrentemente, en el discurso pedagógico tradicional se enfatiza particularmente que la separación de la Iglesia con respecto a los regímenes liberales tiene su antecedente fundamental en el humanismo renacentista pues, al tiempo que apareció otra noción de “hombre”, esto supuso –simultáneamente– otro sentido social para el destino del mismo.

Visto en retrospectiva, esto se fundamenta en el hecho de que Francia y Alemania fueron punta de lanza en cuanto a la secularización de la enseñanza; de ahí que sus discursos pedagógicos patrimoniales tengan tanto sentido para el estudioso social moderno, particularmente el habituado a incorporar información enciclopédica sin que necesariamente medien este proceso actos de reflexión y enjuiciamiento crítico sustentado.

Por lo anterior, considero, no es gratuito que en distintos momentos *el humanismo mismo haya sido visto como una ofensiva pedagógica*. Montaigne y Rabelais fueron sus maestros. Comenio⁶ y los jesuitas se hicieron promotores de doctrinas prácticamente opuestas. Luis Vives [...] escribió muchas obras referentes a la educación [pues] existía una evidente relación entre la grandeza que se quería restituir al ser humano y el deseo de prepararlo para hacer buen uso de ella. El siglo XVIII se preocupó más de los problemas relativos al hombre social que a las dificultades suscitadas por las existencias individuales. Era difícil, sin embargo, tratar de la organización de las sociedades sin acabar por interesarse también en la educación de sus miembros. Rousseau, escribiendo a la vez *El Emilio* y *el Contrato Social* es el mejor ejemplo de la unidad fundamental de estos problemas.⁷

Sin pretender invalidar lo anterior, pues su propio fundamento lo sustenta y le ha permitido trascender dentro de la literatura pedagógica; considero que el pedagogo hispanohablante ha incurrido en omisiones de investigación y estudio que han generado lagunas conceptuales en el proceso epistemológico mismo de nuestra propia disciplina.



6 Comenius, en el original

7 Turín, Ivonne. *La educación y la escuela en España, de 1847 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid, Aguilar, 1967, pp. 51-52.

La razón de ello: el escaso e incluso nulo conocimiento de los pensadores ocupados de la educación en la tradición hispánica de la Edad Media y –particularmente– del Renacimiento.

Acostumbrados a interpretar durante varias décadas el origen de la pedagogía a través de la traducción de obras tan significativas como la *Historia de la Pedagogía* de Nicola Abagnano y Aldo Visalberghi, el pedagogo hispanohablante se ha limitado a estudiar y analizar el hecho educativo según la perspectiva de pensadores de origen francés, estadounidense o italiano.

En este sentido, queda mucho por hacer en cuanto a superar esa perspectiva galicista y anglosajona de la educación, ocupándonos para ello en el estudio de nuestra propia tradición.

La tarea, dicho sea de antemano, se antoja ardua pero –sobre todo– seriamente fundamentada en el análisis filológico de textos patrimoniales hispánicos así como un proceder sistemático acorde con el *método comparativo* aplicado a la educación. En este sentido, un trabajo interdisciplinario que conjugue la labor del filólogo, del pedagogo y del historiador, se antoja deseable.

Las orientaciones de George Bereday⁸, considerado uno de los más connotados comparatistas en el ámbito educativo, apuntan a contemplar cuatro etapas esenciales para esta labor, a saber:

- a) Descripción⁹
- b) Interpretación y análisis¹⁰
- c) Yuxtaposición,¹¹ y
- d) Comparación simultánea¹²

II

Lo que a continuación se propone parte de un interés personal con respecto al estudio del pensamiento educativo hispánico y, para sustentarlo, se refieren algunos datos que –considero– permitirán enjuiciar esta propuesta a la luz de contexto específico.

Por principio, parece necesario recordar al *desmemoriado investigador social* de origen hispano la posición cultural privilegiada de que gozó España durante la Edad Media, cuando pensadores del centro de Europa llegaban a sus centros de estudios como la *Escuela de Traductores de Toledo*, propiciada por Alfonso X, el Sabio, pues el sincretismo entre los legados hispanohebreos, árabes y cristianos que se propuso llevar a cabo el monarca era considerado el cenit de la cultura occidental. Recuérdese aquí que “*si las universidades medievales españolas llegaron a ser tan famosas, fue por el importante peso de la cultura hebrea que, a la par de la árabe, fue la transmisora y preservadora de los más altos valores de la época. Efectivamente, la cultura griega, desaparecida en Europa, fue recuperada por el puente unitivo y traductor en que se convirtió el sabio judío empeñado en salvaguardar y amar las fuentes del conocimiento universal*”¹³,

8 Cfr. Bereday, George. *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona, Herder, 1968, 373 p.

9 En donde se presenta en forma general y comprensible, a la luz de su contexto, la información que se busca analizar.

10 Etapa en la cual se busca establecer relaciones causa-efecto, mediando en ello el contexto generado por la etapa anterior.

11 En esta etapa se busca recuperar los datos obtenidos de nuestros objetos de estudio, por separado, para –eventualmente– identificar semejanzas y diferencias que nos permitan vislumbrar algunas conclusiones.

12 Es la etapa postrera en donde se realiza un proceso ordenador de los datos recabados para dar a cada uno su justa dimensión.

13 Muñiz-Huberman, Angelina. *La lengua florida, antología sefardí*. Fondo de Cultura Económica, México, 1989, p. 21 [Colección Lengua y estudios literarios].

El basto legado de obras que debieron generarse en este clima fue, lamentablemente, muchas veces censurado y una parte sustancial de las mismas fueron proscritas por los índices de los libros prohibidos por la Inquisición pues —se decía— se alejaban o ponían en peligro el dogma cristiano que se afianzó definitivamente en España durante el reinado de los reyes católicos. Muchos de esos libros han desaparecido pero, sin duda, hay muchos que se encuentran reclusos en estantes de bibliotecas a la espera de ser releídos y, ¿por qué no?, revalorados bajo una nueva perspectiva.

Posteriormente, si centramos nuestra atención en el llamado Imperio Español, durante la época de Carlos V, sabemos por diversas fuentes que el auge espectacular que vivió España en lo político y económico, hizo de las universidades y centros de estudios superiores españoles lugares privilegiados que dieron renombre y difusión inusitada a las obras de pensadores hispanos, que escribían ya en español, ya en latín, cuando la corona española contaban ya con bastas colonias en latitudes americanas.

Es decir, queda por revalorarse el pensamiento educativo de pensadores españoles, haya sido escrito en castellano o en latín, pues de su desconocimiento y/ o falta de estudio es que, probablemente, carezcamos del marco referencial coherente, articulado, para tradición pedagógica española del renacimiento.

Lo anterior, lleva a plantearse un nuevo problema: si cabe la posibilidad de abocarnos según esta línea de investigación, se hace necesario superar la visión historiográfica tradicional que durante los siglos recientes han querido erradicar de la historia hispana el asunto de la mezcla y sincretismo cultural heredado de la España de las tres culturas¹⁴; es decir, si ha de estudiarse el pensamiento educativo de pensadores españoles, habremos de desentendernos de los prejuicios que nos impiden considerar como españoles a los llamados cristianos nuevos, judíos conversos¹⁵ y criptojudíos¹⁶ que dada la intolerancia religiosa expresada tras la expulsión de judíos y árabes de la península, debieron formar una nueva clase social en la España de los Siglos de Oro.

En este sentido, parece pertinente revisar la obra de Américo Castro y la escuela que formó pues, a pesar de que en varios sentidos está superada¹⁷, el asunto medular de su propuesta: *revisar la historia española a la luz del sincretismo cultural que albergó*, puede en muchos sentidos ayudarnos a comprender muchas de las peculiaridades y derroteros que han tomado las obras educativas de nuestra tradición hispana.

14 Con esta noción, los estudiosos de las últimas décadas hacen referencia al resultado de la coexistencia violenta a ratos, pacífica en otros menos así como la mezcla inevitable de los legados árabes, cristianos e hispanohebreos que dieron como resultado la configuración de la nación española.

15 Término que se aplica por igual a judíos y árabes que aceptaron convertirse al cristianismo cuando las disposiciones legales de los reyes católicos así los obligaron.

16 Otro término que emplean los especialistas para referir a un tipo de "cristiano nuevo" quien, sin embargo, en su vida privada seguía manteniendo su tradición hebrea.

17 Cfr. Fanjul, Serafin. "El mito de las tres culturas", en *Revista de Occidente*, enero, 2000, Fundación José Ortega y Gasset, Madrid, n° 224,

Sentado lo anterior, propongo abordar las obras de los llamados conversos, cristianos nuevos¹⁸ y criptojudíos bajo una nueva luz: la del estudio directo, sustentado, desprejuiciado y comprensivo de los mismos.

Según lo señalado por Castro, difícilmente podemos aspirar a comprender la magnitud de las realizaciones hispánicas si no superamos esas limitaciones impuestas por ese “desvivirse” de los cristianos nuevos, que ante los ataques y terrores derivados de los actos inquisitoriales, quisieron erradicar ellos mismos su filiación hebrea y la de sus ascendentes o descendientes.

Como se puede ver, esta propuesta tiene varias implicaciones, de entre las cuales me interesa destacar ahora una en particular: el oficio de mediadores diplomáticos –embajadores– de los hispanohebreos y su labor de traductores les hace sujetos de especial interés para el estudio del pensamiento educativo en suelo español, pues esas actividades les exigían transmitir una serie de “saberes”, “destrezas”, “habilidades” que dejaban muy poco margen para la improvisación, se era competente en ello o en ello mismo iba la tranquilidad personal y la del colectivo del cual formaban parte. Por esta razón, por la angustia misma de hacer de los suyos los más peritos y expertos en cada uno de los oficios que desempeñaban resulta por demás verosímil que tuvieran ideas educativas muy específicas.

Angelina Muñiz-Huberman nos corrobora esta idea cuando nos señala:

El pueblo judío, como el pueblo del exilio y experto en sobrevivir, comprendió desde tiempos antiguos que el conocimiento de lenguas podría ser una tabla de salvación en sus ires y venires por el mundo. [...] El conocimiento de varios idiomas proporcionó al judío movilidad y carácter de intermediario a nivel nacional e internacional. Ocupó altos puestos cerca de los reyes y señores feudales hispanocristianos. El papel de intérprete entre cristianos y musulmanes fue uno de los más socorridos, así como el de profesor en los principales centros de enseñanza.¹⁹ [...] *Íntimamente ligada con el aspecto anterior fue la preocupación de los hispanohebreos por la didáctica o enseñanza y la transmisión de la cultura.* [...] El acercamiento pedagógico era sumamente moderno para la época. Los grupos de alumnos nunca excedían al número de veinticinco para la enseñanza elemental, y si eran mayores los grupos entonces el maestro se ayudaba con un asistente. [...] En toda ciudad donde existiera una comunidad judía era indispensable lo mismo que una sinagoga, una escuela o una academia. Sólo así puede comprenderse el elevado desarrollo cultural hispanohebreo. *Siglos después, con la inquisición en plena actividad en el siglo XVI y XVII, una de las características para identificar un judío era porque sabía leer y escribir. En la angustiante pugna entre cristiano viejo y cristiano nuevo, el primero, para demostrar su abolengo, se jactaba de su incultura, y el segundo, trataba de ocultar y desmentir sus conocimientos.*²⁰

18 Con esta categoría, se hacía referencia en la literatura de los Siglos de Oro español a aquellos sujetos que públicamente decían profesar el cristianismo pero que carecían de pureza racial –ser cristiano viejo–; irónicamente, una persona podía tener sangre noble y ser considerada inferior por su sangre “manchada”; el caso extremo de esta situación fue el mismo Fernando de Aragón, conocido en la posteridad como El católico, quien por rama materna provenía de antecesores judíos.

19 Las cursivas son mías

20 Muñiz-Huberman, Angelina. *Op. Cit.* pp. 20-21

Con base en lo anterior, considero podemos ya entrever varias líneas de investigación que, llegado el caso, pueden aportar nuevos indicios para interpretar nuestra tradición educativa y pedagógica.

Tenemos las obras de Juan Luis Vives, converso; Yehuda Abarbanel, mejor conocido como León Hebreo, converso también; las aportaciones los hermanos Alfonso y Juan de Valdés, que tanto hicieron para la consolidación del erasmismo en España y el estudio del español mismo, en tanto lengua neolatina con personalidad propia.

En el ámbito de la literatura, tampoco podemos desconocer las reflexiones educativas que podemos inferir en Cervantes, quien opone la perspectiva del cristiano viejo, caracterizado por Sancho Panza, frente al de un presunto judío nuevo como es don Quijote. Teresa de Jesús también es otra fuente valiosa de información, particularmente por lo que toca a la educación de la mujer en esa época, pues en *El libro de la Vida* da muchos detalles acerca de su formación como lectora de novelas de caballería y su posterior vocación religiosa. Por lo que toca a la novela picaresca, no podemos pasar por alto las concepciones educativas y teleológicas que subyacen en el discurso del anónimo *Lazarillo de Tormes* o de *Guzmán de Alfarache*, de Mateo Alemán.

Quizá el problema fundamental al que se puede enfrentar el pedagogo, si es que se interesa por esta propuesta de trabajo, es la dificultad que acarrea la interpretación de textos que a veces se llegan a sentir como lejanos dados los usos lingüísticos que manifiestan, sus paradigmas religiosos con los cuales pueden chocar mentalidades que se afirman como "agnósticas", etc. Sin embargo, como ya se apuntaba arriba, tal vez pueda salvarse este escollo con el trabajo interdisciplinario de pedagogos, filólogos, historiadores, etc.

Creo, que el primer paso para encaminarnos en este sentido, puede darse consistentemente con el simple deseo de querer sustentar nuestro hacer como pedagogos atendiendo, en un primer momento, nuestras propias fuentes patrimoniales y no sólo fundamentándonos con base en la perspectiva tradicional de los estudios pedagógicos, que como se ha indicado destacan particularmente los enfoques francés y anglosajón. Si pensadores como Montaigne, en sus Ensayos, Rousseau en su *Emilio* e incluso Rabelais con *Gargantúa y Pantagruel* hacen referencias claras a la tradición pedagógica hispana, aún cuando sea para ridiculizarla en sus momentos de clara decadencia, la pregunta es ¿por qué los pedagogos hispanohablantes no hemos abundado en ello?, de hecho, frente a pedagogos de otras tradiciones, tendríamos la ventaja de dominar el idioma en que han sido escritas este tipo de obras a las que hemos hecho referencia.

III

En resumen, dado que en el ejercicio profesional de nuestra disciplina hoy día se privilegian lo metodológico y lo instrumental en demérito de lo epistemológico, cabe la posibilidad de replantear algunas orientaciones de investigación para la tradición pedagógica hispana si abrevamos en fuentes educativas propias; no con el propósito de invalidar *a priori* las connotadas aportaciones de pensadores franceses, alemanes y norteamericanos de los últimos tres siglos, pues tal labor resultaría estéril y hasta ociosa. No, lo que en todo caso propongo es reinterpretar nuestra perspectiva educativa propia a partir de un mejor conocimiento, estudio y comprensión de obras educativas o pretendidamente educadoras escritas dentro del llamado mundo hispánico.

El método comparativo en educación, tan claramente expresado por George Bereday puede ser uno de los puntos de partida para emprender esta tarea. Asimismo, la perspectiva de Ma. Esther Aguirre Lora parece consecuente con esta idea pues reiteradamente nos ha propuesto estudiar a los clásicos del pensamiento pedagógico y educativo buscando entender sus creaciones como productos culturales de una sociedad y un tiempo específicos,²¹ pues como también señala "a los clásicos se les puede conocer para recrearlos, para darles consistencia a nuestro oficio, para aprehender nuestro legado disciplinario, la configuración de nuestros gestos, de nuestro lenguaje. A fin de cuentas, como una forma de dotar con nuevos significados y, fundamentalmente, con contenidos, nuestros discursos y nuestras prácticas"²². Si además, esos clásicos son propios de nuestra tradición, el beneficio es mayor pues podremos reflexionar con base en nuestra propia idiosincrasia. Así, la propuesta que aquí se presenta tiene esa intención, ser un motivo de reflexión y si se puede, generar pautas para investigaciones futuras.



BIBLIOGRAFÍA.

- ABAGNANO, NICOLA Y ALDO VISALBERGHI *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- BEREDAY, GEORGE. *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona, Herder, 1968, 373 p.
- BORGES, JORGE LUIS Y ANTONIO CARRIZO. *Borges el memorioso. Conversaciones de Jorge Luis Borges con Antonio Carrizo*, 2ª reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- FANJUL, SERAFÍN. "El mito de las tres culturas", en *Revista de Occidente*, enero, 2000, Fundación José Ortega y Gasset, Madrid, n° 224.
- MUÑIZ-HUBERMAN, ANGELINA. *La lengua florida, antología sefardí*. Fondo de Cultura Económica, México, 1989, 302 p. [Colección Lengua y estudios literarios].
- TURÍN, IVONNE. *La educación y la escuela en España, de 1847 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid, Aguilar, 1967, 380 p.

21 Cfr. Aguirre Lora, María Esther. *Op. Cit.*, pp. 22-43.

22 *Ibid.* p. 19.

PEDAGOGÍA DE PRESENCIA Y EDUCACIÓN DE CALIDAD

FERNANDO JOSÉ GARCÍA ANAYA.

MTRO. EN EDUCACIÓN POR EL CENTRO UNIVERSITARIO MÉXICO

COORDINADOR EDITORIAL DE PRIMARIA EN

EDITORIAL PROGRESO, S.A. DE C.V.

progvts@webtelmex.net.mx

A lo largo de nuestra labor educativa nos enfrentamos a diversidad de situaciones, muchas de ellas positivas, otras problemáticas. Las dos nos enriquecen —si sabemos impartir una enseñanza— y nos motivan a superarnos.

El mundo, cuyo constante cambio nos muestra panoramas cada vez más desalentadores, refleja la debilidad humana que se manifiesta en conflictos bélicos interminables, luchas territoriales y de poder, crisis económicas, políticas, laborales, de valores y demás. Esa actitud, hoy tan de moda, de “jalar agua para mi molino”, perjudica al país y en especial al sector educativo. Esta forma de ser la podemos constatar, por ejemplo, en la formación de partidos políticos, con muchos candidatos, pero pobreza de propuestas o en forma de petit-comité dentro de nuestro mundo escolar. Y al buscar analogías entre lo que sucede en nuestra *aldea global* y nuestra propia aldea escolar, las similitudes son muchas.

Los medios de comunicación transmiten estas realidades y todos los días nos enfrentamos a un grupo de alumnos llenos de inquietudes, preguntas y afanes. Y nosotros somos quienes les damos respuestas y soluciones. El mundo de violencia y desesperanza que se transmite por televisión entra a formar parte del pensamiento y la conducta de nuestros alumnos; pensamiento y conducta que luego emulan en su entorno familiar y escolar. En este último es en donde podemos actuar e involucrarnos de manera directa.

Las autoridades educativas se han esforzado en preparar y difundir planes prospectivos que buscan *la calidad en la educación básica* y de entre algunas propuestas destacan:

... Una educación básica de buena calidad debe formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida; a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje... propicia la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; de predecir y generar resultados; de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo... brinda a los alumnos los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven, y entender éstos como procesos en continuo movimiento y evolución... proporciona las bases para la formación de los futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad ...¹

Sabemos bien que estas propuestas no son nuevas; con seguridad en muchas ocasiones fomentamos en nuestros alumnos, con o sin plan nacional, valores y propuestas que hagan de ellos mejores personas, ya sea en forma individual o colectiva.

¿Cómo lograr inculcar en nuestros alumnos valores que contrarresten influencias negativas y promuevan una educación de calidad? Debemos volver a lo básico y, entre otros elementos, existe uno que no podemos olvidar, ni mucho menos descuidar: la PEDAGOGÍA DE LA PRESENCIA.

¹ Programa Nacional de Educación 2001-2006. México, S.E.P. 2001. p. 123.

La actividad del educador exige no sólo impartir cátedra, sino trascender el salón de clase. Nuestro lugar no es sólo al frente, también es entre los alumnos y en forma permanente. Así, el tiempo que dediquemos a ellos deberá prolongarse; para muchos de nosotros, el ser padres de familia, el dar cátedra a varios grupos, y tener compromisos personales, afectan nuestra labor educativa, pero es allí donde nuestro compromiso como educadores debe motivarnos a seguir en la lucha.

Cuando educamos a niños y jóvenes, transmitimos valores y demostramos un interés personal por ellos. Les estamos brindando nuestro tiempo más allá de nuestra "responsabilidad", que aparentemente inicia y finaliza al toque de una campana, y les manifestamos un interés más personal e íntimo. Esta relación, basada en un afecto respetuoso, nos permitirá penetrar en sus conciencias, descubrir sus inquietudes y guiar sus conductas de manera favorable. Además, estaremos creando un clima propicio para transmitirles valores que conformen su madurez.

Nuestra presencia, además de permitirnos acercarnos más a los alumnos, permitirá una mejor vigilancia que, sin llegar a ser obsesiva, propiciará un ambiente disciplinado y respetuoso, fruto de una presencia preventiva y no punitiva.

San Marcelino Champagnat (1789-1840), fundador y eminente educador francés, inculcó en sus discípulos -quienes más tarde se desempeñaron como maestros-, esta forma de presencia e insistía mucho en ello, como lo muestra una de sus frases célebres, pero vivenciales: "Para educar a los niños, hay que amarlos y amarlos a todos por igual".

La pedagogía de presencia nos pide que dejemos la comodidad de nuestro salón de maestros, la seguridad de puestos y títulos y salgamos al encuentro de nuestros alumnos; sabemos bien que para muchos de ellos somos más que educadores: somos padres, hermanos mayores o amigos íntimos. Esta posición privilegiada exige compromiso y ejemplo que, a la postre, serán testimonio y darán valía a nuestra labor apostólica.

En nuestras manos está procurar una educación de calidad, y recordar lo elemental nos iluminará el camino que debemos recorrer año con año, y una presencia de calidad será dar el primer paso. ¡Animémonos a darlo!

¿Se te extravió?
¿No lo conseguiste?
¿Alguien se lo llevó?

(Ahora es tu oportunidad de conseguirlos todos)



Últimos
Ejemplares

Haz tu pedido de la colección de los 12 primeros números de Paedagogium y te obsequiamos los números 13, 14 y 15.

Tel. (0155) 55.28.60.10
Fax (0155) 55.28.55.13
www.paedagogium.com
email: revist@paedagogium.com

MUJER DE ATARDECERES NUBLADOS

ERICK JONATHAN TEMPLOS DÍAZ

ALUMNO DEL 6º SEMESTRE DE LA LIC. EN PEDAGOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD BONATERRA
ejtd19@hotmail.com

Mujer de atardeceres nublados que con tu luz alumbras las laderas, debes dar gracias por todo.

Dar gracias si eres amada, porque en tí se aloja lo más bello de la creación.

Dar gracias si amas, porque este acto te convierte en diosa.

Da gracias si eres rica materialmente, porque Alguien piensa que te lo mereces.

Da gracias si eres pobre, porque cuando partas en tu camino, tendrás menos cosas que llevarte.

Da gracias si eres grande, porque puedes dar.

Da gracias si eres pequeña, porque de ti depende que existan los grandes.

Mujer de atardeceres nublados que alumbras con tu luz las laderas, aunque a veces parezca que tus rayos no llegan a las semillas que se encuentran en el suelo de las laderas... entonces explica tú porqué las laderas tienen hierbas y al haber hierbas hay plantas, y las plantas dan semillas.

Por eso debes dar gracias, porque de tí dependen varios ciclos y, aunque no creas, debes de dar gracias mujer de atardeceres nublados.

Mujer de atardeceres nublados, si te derrumbas ¿Quién alumbrará las laderas y las semillas? y no es que todo gire alrededor de tu luz, sino que tu luz gira también alrededor de la ladera y la semilla.

OTRA REFLEXIÓN

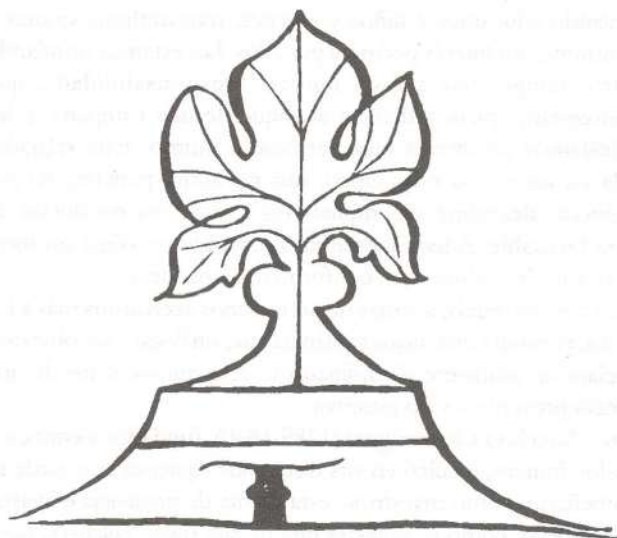
ISRAEL COBÁ DÍAZ

ESTUDIANTE DE LA LIC. EN PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
sagittaire_centaure@yahoo.com.mx

La luz entraba por la ventana haciendo brillar las astillas de cada cristal, la luz llegaba hasta adentro para reflejarse en un centro sin fondo, sin fin. Yo no podía despertar del sueño de luz hecha añicos: yo, dentro del mar, en un mar como infinito, lleno de luz hecha agua y de reflejos ondeantes hechos olvido. Yo no quería despertar porque me hallaba en mi centro, en un centro sin límites, ondeante como el agua, sin cuerpo pero abarcándolo todo, todo yo, hecho espuma y a la vez evaporándome para volver a mi centro del que nunca me movía.

Una vez producida la vida, sea como fuere, tiene que agotarse, ocuparse, tiene que ser bebida y ha de ser bebida (sustancial y predicativamente). Uno yace dentro de sí, inmóvil y hay que salir para ser comido por los otros, como cuando nacen los peces. No es mérito haber nacido, ni suerte tampoco, acaso desgracia... ¡hacerse nacer! Y tampoco vale nada morir porque hay que *hacerse* morir.

Soy consciente de que no dispongo de los medios suficientes, del poder necesario, para percibir las cosas más claramente. Esforzándome un poco puedo saber que algo ya está listo para pasar a otro estrato, un plano en el que no hay altas ni bajas, ni cimas ni depresión, ni clima ni turbulencia, sólo un estado perpetuo de exaltación infinita contenida que se desborda con lentitud deleitosa, como la luz en la espuma. Nostalgia hondísima de un pasado que rebasa los años, mi vida entera: un estadio de existencia en el que siempre estoy, del que nunca salgo, desde donde sueño que vivo y a donde regreso al despertar, en la verdadera realidad donde estamos tú y yo, como de la mano, a través del tiempo y del espacio. Me llena una sensación gozosa aunque vaga, informe, de que pertenezco a algo más vasto, como una maquinaria inmensa, un todo que se autorregula, del cual se desprenden los círculos de cada existencia, de cada existencia de cada cosa, que es contenida por distintos planos del devenir, simultáneos en su condición ilusoria y a la vez horriblemente concreta... aquí todo inicia y termina en el mismo instante.



Dice Rosario Castellanos en su *Trayectoria del polvo*:

*He aquí que la muerte tarda como el olvido.
Nos va invadiendo lenta, poro a poro.
Es inútil correr, precipitarse,
huir hasta inventar nuevos caminos
y también es inútil estar quieto
sin palpar siquiera para que no nos oiga.
Cada minuto es la saeta en vano
disparada hacia ella
eficaz al volver contra nosotros.
Inútil aturdirse y convocar a fiesta
pues cuando regresamos, inevitablemente,
alta la noche, al entreabrir la puerta
la encontramos inmóvil esperándonos.
Y no podemos escapar viviendo
porque la vida es una de sus máscaras...*

Conozco a muchas mujeres que viven con la conciencia empujándose, pero llena de material de sueños. En el fondo uno lo sabe todo y ellas, en su alma autocontenida, no logran hacerse explotar, para abarcarlo todo. El alma femenina es alimento de muerte mientras no gana territorio en su propio cuerpo, en su mente, ensanchándose, sin que nada la detenga. En medio de una sociedad hostil, sujeta del pensamiento en hombre, una mujer comparte un alma de la que sólo es partícipe. Hoy no estoy de humor para seguir hablando...

EN EL NOMBRE DE DIOS

DANIEL RAMÍREZ A.

dramirez@paedagogium.com

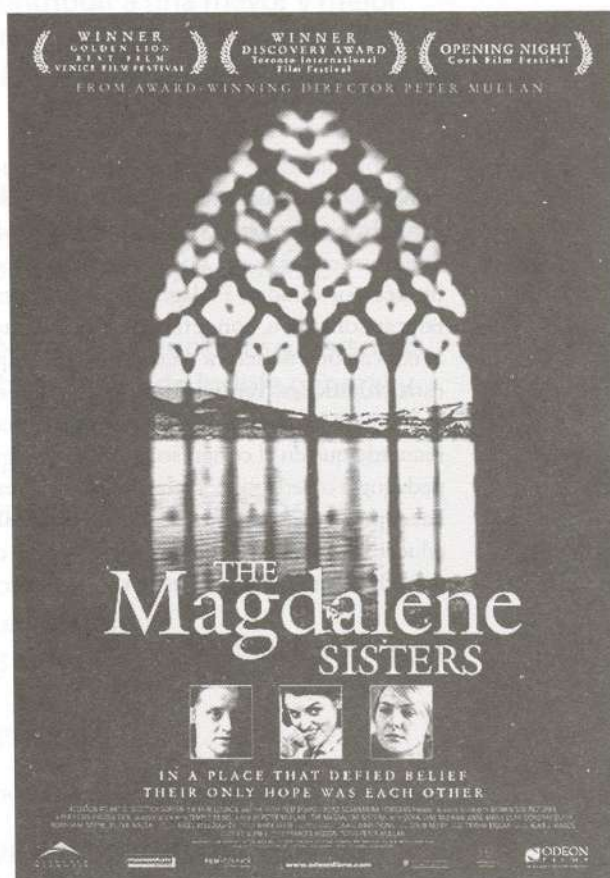
Desde el título nos podemos dar cuenta de la intención que han tenido muchos personajes a lo largo de la historia, buscar poder o, justificar acciones que denigren la integridad de otras personas.

Esta película basada en hechos reales, ocurridos en Irlanda, precisamente pone en evidencia el poder de la iglesia con su influencia espiritual, para sacar provecho de acciones que, para mediados del siglo XX, se consideran indecentes a los ojos de la sociedad.

La trama se compone de tres historias que, por "hechos indecentes", se cruzan en el convento de la congregación de las hermanas magdalena. Margaret, Bernadette y Rose, son tres jóvenes muchachas que se ven resaltadas y, por supuesto, rechazadas, por el gigante monstruo del tradicionalismo social y moral basado en la religión y las creencias de la época, que las lleva a opacar su integridad y libertad estando dentro del convento, lugar en el que se darán cuenta de los tratos inhumanos, esclavizantes y la vida de prisioneras a la que están condenadas.

Se deja ver que la religión y su influencia en las culturas occidentales, va más allá y tiene mas fuerza que la justicia social. La investidura sacerdotal se convierte en justificación de poder e influencia sobre los simples mortales, pecadores e indecentes que somos los humanos.

La fe, esperanza y caridad, son valores importantes que las protagonistas no dejan de largo y las mantiene con la fuerza necesaria para poder obtener lo que la sociedad les arrebató, su libertad. Contradictoriamente, estos tres valores a los que se entregan, son las virtudes teológicas que el cristianismo profesa.



Cerca de 30 mil mujeres estuvieron en conventos desde su creación en 1940, hasta el cierre del último en 1996. Algunas de ellas estuvieron recluidas ahí hasta su muerte.

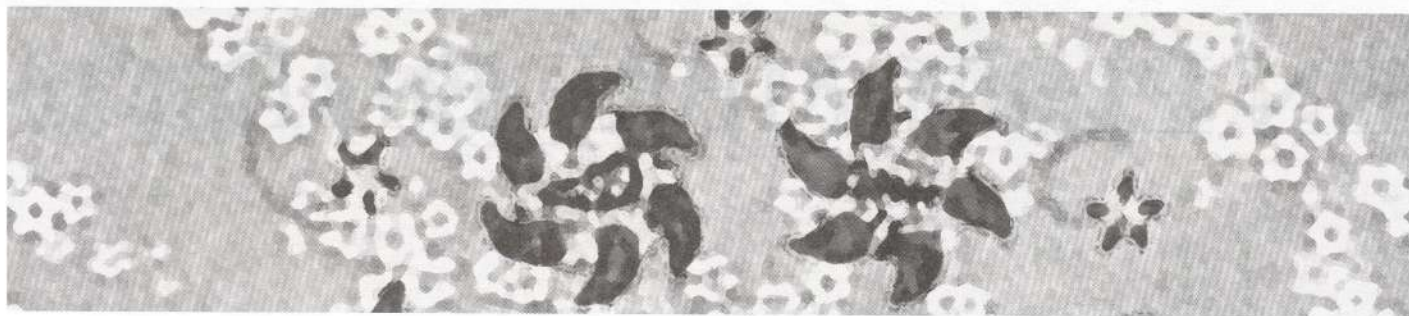
Es una película muy bien llevada, ganadora del festival Internacional de Venecia dirigida por Meter Mullan que advierte ser una de las mejores del año en su género de Drama.

Director: Meter Mullan

Actores: Geraldine Mc. Ewan, Anne Marie Duff, Nora Jane Noone, Dorothy Duffy

Género: Drama

País: Reino Unido



BUZÓN DEL LECTOR

Lic. Benito Guillén:

Probablemente no me conoce y es que así es; la verdad yo lo conocí en Guanajuato en el congreso de estudiantes el cual fue un exitazo y en verdad que me encantó. Actualmente soy estudiante del tercer cuatrimestre de la Lic. en Pedagogía, en Coatzacoalcos, Veracruz; pero anteriormente estudié un año de Filosofía en un seminario de México y fue ahí donde surgió el interés por estudiar Pedagogía, ya que es muy cierto que en México hace falta educar, pero un educar con razón, con reflexión; nuestra nación necesita crecer y el crecimiento se dará en cuanto la educación empiece a crecer, pero para que crezca se necesitan hombres que sean verdaderos estructuradores, renovadores de modelos educativos dirigidos a las necesidades de nuestra sociedad. Hoy en día se necesita ser un pedagogo y no un estudiante de pedagogía. Puede que recuerde que en el congreso hubo una pregunta sobre si habría diferencia entre ser estudiante de pedagogía o pedagogo, dicha pregunta la realicé yo, y es que ésto no se ha entendido, es necesario hacer pedagogía, no estudiar, (sin que se mal interprete), México necesita creadores y renovadores educativos, y éstos debemos ser nosotros como pedagogos, que son algunos y que seremos, ya decía Pitágoras "aspiro al saber, o sea a ser sabio".

Jorge Luis Méndez Hernández

Primero que nada me da un gusto enorme el exitoso esfuerzo pedagógico que han logrado materializar en esta revista.

Soy estudiante de cuarto semestre de la Licenciatura en Pedagogía, cursando actualmente en la ENEP Aragón de la UNAM, y que, como a muchos otros, la Pedagogía me ha cambiado el modo en que registro, percibo y construyo nuestra acción en el mundo.

Realmente hace muy poco que conozco la revista como tal, sin embargo, he quedado fascinado con el concepto y los objetivos que persigue. Me declaro un apasionado de mi carrera y estoy convencido de que en espacios como *Paedagogium*, los pedagogos y pedagogas de toda índole tenemos un foro para expresar, debatir, crecer y desarrollar el avance profesional que nos permita visualizar un mejor horizonte humano.

De ante mano todo mi apoyo y colaboración.

Diego A. Bautista Bautista

PG: Estimados lectores, agradecemos los comentarios hechos a PAEDAGOGIUM ya que, a través de ellos, podemos sentir que, poco a poco, el objetivo de este espacio se va cumpliendo. Sigán escribiendo