

ÍNDICE

CIAP

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ASESORÍA PEDAGÓGICA S.C

DIRECTOR GENERAL
Benito Guillén Niemeyer
DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN
Teresita Durán Ramos

PAEDAGOGIUM

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
DIRECTOR GENERAL / EDITOR
Benito Guillén Niemeyer

COORDINACIÓN EDITORIAL
María Esther Ríos Andrade
Daniel Ramírez Alvarado

DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA
Marco Antonio Jiménez Nava

PUBLICIDAD Y PROMOCIÓN
Brenda Cristina Monroy Huerta

DISEÑO Y FORMACIÓN

Lic. Luis Gerardo Martínez Pedrero

PORTADA

Lic. Luis Gerardo Martínez Pedrero

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 Clasificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas. Número de Reserva al título en la Dirección de Derechos de Autor: 04-2001-05311135300-102.

El contenido de la publicación y 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 saber sus comentarios y sugerencias con respecto a la revista y su contenido, así como sugerencias sobre temas a desarrollar, por favor dirijase 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.56971702



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

PAEDAGOGIUM Derechos Reservados

ISSN: 1665-0816

IMPRESO EN MÉXICO

Julio-Agosto 2004

NUESTROS COLABORADORES

CRECER

3

"PEDAGOGOS Y PEDAGOGAS: ¿PARA QUÉ?..."

TERESITA DURÁN RAMOS

PAIDEIA

6

DIVULGACIÓN DEL QUEHACER PEDAGÓGICO

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

DIVERSITAS

8

REFORMA EDUCATIVA SEP 2005-2006:

¿UN CAMBIO ADECUADO?

COLEGLADO DEL INSTITUTO ESCUELA

PENSAR: ¿CÓMO PENSAMOS?

LA METACOGNICIÓN COMO UNA HERRAMIENTA

DE ATENCIÓN A LA HETEROGENEIDAD

SILVIA CARNERO / LUCÍA SALINAS

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO:

CONCEPTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

RUBÉN EDEL NAVARRO

13

17

OBJECTATIO

LOS JÓVENES TIENEN LA PALABRA

LAS AVENTURAS DE UNA ESTUDIANTE DE.

PEDAGOGÍA EN ESPACIO VANGUARDIA 2004.

ENTREVISTA A OLGA PAULÍN CHÁVEZ.

26

RENATO HUARTE CUÉLLAR

REFLEXIONES

SOBRE LA ENSEÑANZA ARTESANAL Y

ESCOLAR.

28

JOSÉ ANTONIO MENDOZA VÁZQUEZ

LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LA

DISPOSICIÓN A LA SUJECIÓN

35

MARCOS J. ESTRADA RUIZ

39

MÁS VALE LIBRO EN MANO QUE CD FALLANDO

40

CARTÓN

DIEGO GUILLÉN

EDITORIAL 24



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Paedagogium cumple con este número 4 años, años que han significado muchos esfuerzos por hacer de esta revista un digno órgano de difusión de la Pedagogía y de los estudios que sobre la educación realizan distintos actores de este fascinante mundo. Nos sentimos orgullosos y satisfechos de ello. Pero también este número significa el cierre de una etapa, de un ciclo, con este número damos por concluida la primera época de la revista, lo cual nos hace sentir tristes y desde hoy nostálgicos, pero no por ello carentes de optimismo.

Las condiciones bajo las cuales hemos realizado esta revista se han vuelto complicadas y adversas, ello nos llevó a tomar la decisión de concluir esta primera época y tomar un respiro para próximamente reiniciar con nuevos bríos y quizá con nuevas estrategias que permitan una mayor institucionalización y viabilidad del proyecto *Paedagogium*, cualquiera de las estrategias que pudieran derivarse de esta situación no modificarán nuestras intenciones iniciales y prevalecientes a lo largo de estos cuatro años, por ello nos comprometemos a mantener la línea de libertad y apertura que han caracterizado este proyecto.

Cierto que existen muchas cuestiones que pueden y deben mejorarse, cierto que en este andar se cometieron errores, pero también es cierto que nunca fueron con mala intención. Nos sentimos satisfechos porque escuchamos la crítica, atendimos los justos reclamos y siempre tratamos de mejorar.

También nos hace sentir orgullosos que *Paedagogium* logró posicionarse como órgano de difusión, logramos generar espacios de discusión y análisis en torno de nuestro objeto de estudio, se creó un público lector crítico y se abrieron espacios para la colaboración de profesionales y jóvenes que antes no tenían un espacio para hacer públicas sus ideas y resultados de investigación.

Dentro de los logros de *Paedagogium* esta la organización de los tres encuentros nacionales de estudiantes de pedagogía y ciencias de la educación, el tercero se realizó en la ciudad de Oaxaca los días 27, 28 y 29 de mayo del presente año, con el apoyo de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, a través de su Instituto de Ciencias de la Educación, donde los resultados fueron extraordinarios, valga sólo señalar la asistencia de más de 1,000 jóvenes estudiantes de todo el país. Otro compromiso es que los Encuentros de Estudiantes seguirán, independientemente de la revista, en tanto que los jóvenes quieran expresarse y hacernos patente que "los jóvenes tienen la palabra".

Muchas son las personas y las organizaciones a las que debemos agradecimiento, enumerarlas sería muy extenso, pero quisiéramos señalar un especial agradecimiento a nuestros anunciantes que creyeron en la revista como órgano viable para promover sus proyectos y productos educativos. Un especial agradecimiento lo tenemos con nuestros suscriptores, con su confianza nos hicieron patente que el trabajo valía la pena y que este proyecto va por buen camino y tiene rumbo.

Pero a quien más debemos es a nuestros queridos lectores, que se han tomado la molestia de buscarnos y leer las páginas de la revista, tú amigo lector que nos permites con tu preferencia encontrar sentido a nuestra tarea de editar la revista, contigo es que establecemos el compromiso de hacer todo lo posible por que la segunda época de *Paedagogium* sea mejor que la primera y que pronto puedas encontrarla nuevamente.

Finalmente, este número de la revista presenta artículos de gran interés, esperamos que realmente encuentres ideas y puntos de análisis sobre las cuestiones educativas que son las que realmente nos preocupan. El contenido presenta una gran diversidad de temas a cual más relevante, desde el análisis crítico de la propuesta de plan de estudios para la educación media hasta las reflexiones sobre el quehacer en la educación superior y el compromiso de quienes en ella colaboramos. Seguros estamos que los artículos aquí presentados permitirán la reflexión y discusión sobre esos tópicos.

HASTA PRONTO Y MUCHAS GRACIAS.

Nuestros Colaboradores: Crecer

“PEDAGOGAS Y PEDAGOGOS: ¿ PARA QUÉ ?...”

Teresita Durán Ramos

Mtra. en Pedagogía y Profesora de la Facultad de
Filosofía y Letras de la UNAM

tduran@paedagogium.com

En esta oportunidad -con motivo del Tercer Encuentro Nacional de Estudiantes- he querido referirme a un asunto que a todos los aquí presentes nos atañe, preocupa y ocupa: el aspecto teleológico que debe guiar la formación del profesional de la educación.

En tiempos como los actuales, se viven situaciones enmarcadas en la incertidumbre y el caos de toda índole: político, económico, laboral; desgraciadamente la esfera social no podría resultar la excepción.

Por ello, nuestra tarea resulta más urgente y necesaria, dado que la cultura como producto de la interacción humana, la creatividad y la transformación de la naturaleza, es la forma y el contenido del mensaje educativo -cuyo impacto, oportunidad y trascendencia- constituyen nuestra responsabilidad profesional.

Ante la impotencia y la desesperanza que suscitan numerosos escenarios sociales devastados, producto de relativismos morales, prioridades y decisiones tanto políticas como económicas de tintes canibalescos, parecería que de pronto pierde sentido nuestra labor de perseguir incansablemente utopías.

Humanizarnos cada vez más y
alcanzar un mejor futuro para todos

La sobrevivencia de la humanidad ha estado amenazada desde que dio inicio su existencia sobre la tierra; al principio, por la fuerza incontrolada de la naturaleza misma y el desconocimiento de sus leyes; sin embargo, el avance en el terreno del conocimiento y su producción, permitieron alimentar la esperanza del triunfo de lo verdaderamente humano.

La paradoja que vivimos hoy en el mundo estriba en que, mientras en algunos casos es posible disponer de adelantos inimaginables en el campo de la ciencia y la tecnología, que permiten prolongar la esperanza de vida y su calidad, aún hay millones de personas viviendo en condiciones de pobreza extrema; y, otras tantas, cuyo presente y futuro se halla desprovisto de todo valor humano a pesar de que puedan contar con la satisfacción de sus necesidades básicas.

La falta de educación genera pobreza,¹ y aunque de suyo esto ya supondría la impostergable decisión de otorgar mayores recursos a las acciones educativas, he puntualizado que la

pobreza que produce su ausencia no solo es de índole pecuniaria, sino que va más allá: pobreza de valores y fines humanos, lo cual acarrea males agregados y consecuencias infaustas, tanto individual como socialmente hablando.

Regímenes anteriores en nuestro país, pusieron el acento en la necesidad de que a través de la educación básica y media, el individuo lograra una base de preparación técnica y con ello asegurara para sí y los suyos una existencia digna, a la vez que coadyuvara al desarrollo económico nacional, siempre carente de mano de obra técnicamente calificada. De esos años surge el desarrollo de proyectos como las secundarias técnicas y los bachilleratos tecnológicos, el CONALEP y las escuelas de formación para el trabajo.³

Alcanzar el progreso tecnológico y la competitividad de un país a través de elevar el nivel del sistema educativo nacional, no representa un propósito rechazable. El que a un sujeto le reporte cada vez niveles más altos de vida avanzar en su escolaridad es, igualmente, una meta válida. El problema aquí puede ser equiparar escolaridad o especialización, con educación.

La educación, para ser considerada como tal, debe humanizar a través de todas las etapas.

Pre-gestacional
Gestacional
Neonatal
Familiar
Durante toda la vida
a través de la escuela y/o del contexto
socio-cultural

Es obvio decir que no es fácil, y tal vez ni posible o deseable, intentar promover la experiencia de vivir valores humanos de desarrollo personal, éticos y de convivencia, sin antes coadyuvar al cambio en las condiciones que pudieran ser de privación o insatisfacción de necesidades básicas.⁴

Así, el papel del profesional de nuestro campo disciplinario, del educador por elección, es decir, del pedagogo, es promover la educación integral de las personas a lo largo de su vida.

¹ Ponencia plenaria presentada en el Tercer Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Instituto de Ciencias de la Educación. Oaxaca, Oax. Mayo 27, 28 y 29 de 2004.

² ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Knowledge and Skills for Life. First Results from Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Paris, OECD, 2001. 322 p.

³ SOLANA, FERNANDO, RAÚL CARDIEL REYES y RAÚL BOLAÑOS MARTÍNEZ (Coords.) *Historia de la educación pública en México*. México, FCE/SEP, 1982. 645 p. (Ediciones Conmemorativas del LX Aniversario de la creación de la Secretaría de Educación Pública. Edición Especial: SEP/Día del Maestro)

⁴ Cfr. Pirámide de necesidades de Abraham H. Maslow

Es evidente como decíamos antes- que la educación no puede efectuarse alejada o ignorante de condiciones económicas deprimidas, pero será necesario enfatizar en que no basta apostar por el mejoramiento de éstas, para llamar *educación* al resultado obtenido. Llamamos educación solo al proceso intencionado que

se da por interacción entre los sujetos y con su entorno, como crecimiento y **AUTOCONSTRUCCIÓN**

Frecuente y erróneamente se le reduce equiparándolo con escolaridad. El llamado *éxito* que aseguran para sus usuarios, como resultado de sus servicios, muchas de las instituciones escolares de origen privado que compiten actualmente en el mercado, posee tal base ideológica. De este modo, el *conocimiento* deviene en moneda: a mayor escolaridad se asocia la expectativa de un mayor ingreso.

Las consecuencias de esta irreflexiva carrera se hacen evidentes día a día. Las profesiones consideradas como lucrativas tienen, por ese solo hecho, una mayor demanda. A los posgrados frecuentemente solicitan ingreso estudiantes recién egresados de licenciatura o profesionales estancados con muchos años de desempeño, pero ajenos a procesos permanentes de actualización; en ambos casos, personas carentes de un proyecto de formación en investigación y aun de intereses en ese ámbito de desarrollo, motivadas únicamente por la necesidad de acreditar mayores grados académicos para poder así ingresar al campo laboral o no ser desplazados de éste.

A pesar de que las leyes del mercado internacional poseen una gran fuerza y definen en gran medida rumbos y resultados regionales, no está todo determinado. Habrá que promover la educación integral como meta, la cual va más allá de la mera escolaridad o la certificación de la misma. Educarse debe ser -tanto en el plano individual como en el comunitario- el proceso de ir alcanzando futuros deseables imaginados.

La tarea del profesional de la educación, entonces, es profundizar en el estudio de la educación desde una perspectiva amplia, que por supuesto rebasa la escena y el espacio escolar: la perspectiva pedagógica; ésta comprende el análisis del hecho educativo en toda su complejidad, referido desde ópticas de origen filosófico, psico-biológico, económico, histórico, antropológico, sociológico, lingüístico, tecnológico, informático, ecológico, laboral, mediático..., a fin de propiciar el avance hacia la meta de formar y formarse como seres humanos a través de la interacción con otros y con el entorno, como proceso de crecimiento y autoconstrucción de un modo pleno.

Profundizar en el estudio del fenómeno educativo desde una perspectiva integral, es decir

PEDAGÓGICA

En días pasados asistí a una conferencia a cargo del doctor Mialaret,⁵ reconocido pedagogo francés, quien a manera de definición de nuestro objeto de estudio: la educación, le da carácter de

Puente de unión entre :
pasado - presente - futuro
individuo - comunidad - sociedad

formación general - humanística - técnica - profesional
conocimientos naturales - técnicos de cada época

Puente, me permito agregar, que debemos tender los profesionales de nuestra área para construirmos con otros; siempre en el reconocimiento de que la educación se manifiesta como totalidad: intelecto, voluntad, habilidades, emociones y sentimientos; que tiene lugar a lo largo de toda la vida y no ocurre sólo en la escuela; pero, lo más importante, que las pedagogas y los pedagogos debemos, en primer lugar, estar conscientes de nuestro propio proceso de autoconstrucción para ser capaces de propiciar el de los otros.

EDUCACIÓN

Se manifiesta como totalidad: intelecto, voluntad, habilidades, emociones y sentimientos

En este sentido, coadyuvar a que tenga lugar el proceso de autoconstrucción de los demás puede lograrse desde distintos planos y a través de acciones en campos diversos, esto constituye los ámbitos de acción profesional entre los que se cuentan:

°Planeación y evaluación de

- * proyectos
- * programas
- * acciones

°Diseño y desarrollo de recursos técnicos y tecnológicos

°Selección y formación de personal académico

°Gestión y dirección de instituciones educativas escolares y no escolares

°Coordinación de actividades co-curriculares y para-curriculares

⁵ MIALARET, GASTÓN. "Nuevos escenarios educativos" Conferencia Plenaria. XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Educadores para una nueva cultura. Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Santiago de Chile, 10 al 14 de mayo de 2004.

° Atención y asesoría sobre *problemas emergentes* relacionados con la educación como son:

- Desintegración familiar
- Racismo e intolerancia
- Adicciones
- Propagación de Sida y VIH
- Embarazos adolescentes
- Carencia de hábitos de estudio y lectura
- Abandono escolar
- Pérdida acelerada de vigencia en la formación profesional
- Aumento poblacional de adultos mayores
- Explosión informativa, dificultades para el acceso y falta de regulación
- Falta de conciencia ecológica
- Pérdida de prestigio social del docente como orientador y educador
- Falta de opciones ocupacionales y/o recreativas en las diversas edades
- Invasión cultural e ideológica en diversos ámbitos
- Ausencia deshumanizante de proyecto de vida

Acciones pedagógicas como vía de solución:

- ° Diseño de modelos educativos para el alcance de metas individuales e institucionales
- ° Uso educativo de medios masivos de comunicación

° Diseño, conducción y evaluación de programas de educación cívica, laboral y especial, entre otros

- ° Orientación, tutoría y asesoría pedagógica en los distintos ciclos, modalidades y grados
- ° Producción, asesoría, promoción y difusión EDITORIAL
- ° Producción, asesoría, promoción y difusión RECREATIVA y CULTURAL

Investigar acerca de:

- ° El aula y su contexto familiar, social, político, histórico, mediático, geográfico, cultural, étnico, lingüístico...
- ° Base teleológica y/o axiológica de modelos, sistemas y prácticas educativas actuales

Integrar EQUIPOS multidisciplinarios para atender problemas:

- * Escolares
- * De salud
- * Demográficos
- * Mediáticos
- * Cívicos
- * Ambientales
- * Laborales

Como profesional de la EDUCACIÓN la tarea es CRECER, mientras se propicia y promueve el CRECIMIENTO de los otros.

Nuestros Colaboradores: Paideia

DIVULGACIÓN DEL QUEHACER PEDAGÓGICO

Benito Guillén Niemeyer
Licenciado en Pedagogía y Profesor
de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
bguillen@paedagogium.com

INTRODUCCIÓN

Nuestra disciplina vive desde hace varios años una profunda crisis de identidad y desarrollo; en mi opinión este problema se debe a distintas causas, entre otras la ausencia de un paradigma claro que oriente la actividad científica, a la carencia de una clara concepción de lo que significa la traslación teórica entre las disciplinas sociales o humanísticas, a la confusión entre ciencia básica y ciencias aplicadas y, a la falta de identidad entre los pedagogos. Cada vez más frecuentemente encuentro pedagogos y pedagogas que reniegan de su ser profesional (incluso en nuestras escuelas de pedagogía) o bien que manifiestan su insatisfacción con su profesión.

Esta situación que me ha preocupado y ocupado, nace a partir de que me he encontrado con algunos de mis colegas, algunos que fueron mis maestras y maestros, dudando de su quehacer y a veces renegando de la actividad que eligieron como forma de vida. Sin embargo por otra parte he tenido la gran experiencia de haber compartido con otros de mis compañeros, con otros de mis maestros y maestras, la pasión y la necesidad de vivir intensamente la pedagogía, de creer que siguiendo un sistema y buscando explicaciones a los fenómenos educativos podemos efectivamente incidir en un cambio profundo de la sociedad, que habemos quienes creemos que la explicación científica nos puede llevar a construir un mundo más digno de ser vivido, más humano, más generoso, más justo y más igualitario.

Ese conjunto de amigos, pedagogos y pedagogas, todavía creemos que la apuesta es por una mejor educación, que sólo puede darse si conocemos realmente y a cabalidad el fenómeno que nos ocupa, que podemos incidir en la construcción de una sociedad que va más allá del capital y el consumo, que nuestra meta es por la supremacía del hombre en pleno desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades, creemos que ello es posible y no sólo una utopía, o bien, si se quiere pecar de modestia, de lo que se trata, como diría la maestra Tere Durán, es de "vivir la utopía".

Lo antes expuesto, es lo que generó las condiciones que permitieron darme cuenta que hacía falta romper paradigmas, feudos y posiciones de poder, que se necesitaba compartir y abrirse a todas las posibilidades de la comprensión pedagógica, que se requería abrir espacios para la expresión,

ya que estos siempre han sido limitados y acotados a intereses de grupo o posición, que era necesario expresarse libremente y sin cortapisas. Ahí se origina un trabajo colectivo que en este artículo me propongo sintetizar y es el que da origen a *Paedagogium*. Es decir, algo había que hacer para que quienes se sentían frustrados o perdidos buscaran caminos y un significado a su vida profesional y, para aquellos que seguimos empeñados en el desarrollo científico de la pedagogía y su impacto en el quehacer educativo, crear un foro abierto, plural y crítico para el intercambio de ideas y propuestas.

REALIZACIÓN DE UN PROYECTO.

Paedagogium, como casi todo en la vida, debió su existencia a la conjunción de circunstancias que al encontrarse hicieron posible su existencia. Por una parte la perseverancia en un ideal que muchos años fue acariciado y soñado y por otra parte, el encuentro de personas que sin proponérselo coinciden y se involucran en un proyecto que les cautiva.

En la primera vertiente, es el caso de toda una generación de egresados de la Facultad de Filosofía y Letras que en la mitad de los años 70 tuvimos que enfrentar una realidad que ignoraba la participación del pedagogo pero que reclamaba especialistas en educación; un grupo de profesionales que al inicio de los años 80 preocupados por la profesión, su desarrollo y posición en la sociedad creamos el Colegio de Pedagogos de México, A.C.; un proyecto y una concreción en la práctica independiente de la profesión de pedagogo con la creación en el año 85 y formalizado en 1993 del Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. (CIAP). Todos estos, antecedentes de una idea que siempre estuvo presente: la creación de una revista especializada en Pedagogía.

En la segunda vertiente es en el CIAP, donde confluyen varias condiciones: la intención y voluntad de creación de la revista, la posibilidad de contar con recursos financieros aportados por el propio CIAP, para su realización, el apoyo del Colegio de Pedagogos, la colaboración de distinguidos profesores de la Facultad de Filosofía y Letras y sobre todo el trabajo y entrega de un numeroso grupo de personas que creen y se enamoran del proyecto.

El proyecto fue concebido mucho tiempo antes, pero se concreta con la publicación del primer número, que corresponde a los meses de septiembre-octubre del año 2000. Como es lógico suponer la aparición de ese primer número tuvo que sortear innumerables obstáculos que sólo la perseverancia y la voluntad pudieron superar.

En la presentación del primer número realizada en el Museo de El Carmen manifesté

“Son muchos los años que este proyecto fue pensado y largamente postergado, muchas fueron las razones de ello, pero ahora superados los obstáculos y sin ignorar nuestra historia, (...) lo que nos impulsa en esta tarea es el futuro, la visión de hacer de este órgano de difusión una tribuna para la discusión de los problemas pedagógicos, desde sus distintas ópticas, un foro de expresión para todos aquellos que tengan algo que aportar a nuestra disciplina y una plataforma para analizar y proponer alternativas a nuestro vapuleado sistema educativo”.

“*PAEDAGOGIUM* pretende, como se deriva de su nombre, ser una escuela de pensamiento pedagógico en la que participen todas las corrientes, sin exclusión ni limitaciones, dando cabida a las distintas posturas teóricas, ideológicas o políticas, pero siempre pensando en nuestra disciplina y en la forma en que ésta puede brindar opciones y soluciones al hecho educativo. Quizá lo nuestro no siempre es la praxis docente, pero sí lo es la reflexión, la investigación, la crítica y la propuesta sobre la educación, *PAEDAGOGIUM* cumplirá su propósito si puede contribuir para ello.”

Así vivimos el trabajo editorial, con apertura, libertad de expresión y búsqueda de aportaciones. Con éste se publicaron 24 números, con un tiraje de 5,000 ejemplares cada uno. La congruencia en nuestros principios nos permitió acercarnos a un número creciente de investigadores, profesores, estudiantes y profesionales de la educación que nos leían y colaboraban con *Paedagogium*.

La revista logró posicionarse en el medio, un número creciente de suscriptores y de ventas en los puntos de distribución nos lo hacen patente, la recepción de un gran número de colaboraciones también fueron una muestra de ello. Mantener nuestra independencia (económica, institucional y política) nos confrontaba con algunos sectores que buscaron condicionar a *Paedagogium*, afortunadamente se pudo sortear esos embates y llegar a este punto con nuestra bandera de libertad e independencia intachable. Quizá no siempre los resultados fueron exitosos, pero todos son responsabilidad exclusiva de la Dirección editorial ya que nunca se aceptó línea o limitación en nada ni de nadie.

Pero lo que realmente es importante es que se logró abrir un espacio inexistente para la divulgación del pensamiento y quehacer pedagógico, pudimos hacer patente la carencia de espacios y apoyos para quienes están en la trinchera luchando por la educación de este país. La necesidad persiste y es mayor, ahí está la demostración, una revista de divulgación accesible para la población en general y para los especialistas y estudiosos del tema, con calidad editorial y de contenido. Ciertamente que en nuestro país existen otras revistas especializadas, pero con una característica diferente a la de *Paedagogium*, unas, las revistas universitarias, estrictamente académicas, tienen circulación limitada, de difícil acceso, de larga periodicidad y, generalmente, limitadas a los académicos de la institución que las patrocina; otras, las revistas de divulgación, con públicos claramente identificados, casi siempre comprometidas con instituciones oficiales, lo cual les obliga a manejo de contenidos focalizados. Sin duda respetables todas estas publicaciones la gran mayoría de alta calidad. Pero *Paedagogium* abrió una posibilidad diferente que es la expresada líneas arriba y que nos permitió ver a la aparición en el medio de nuestra revista una transformación de las otras revistas de divulgación, incluso en su presentación, enhorabuena si nuestra percepción es correcta y el sentir la competencia permitió que otras publicaciones revisaran su quehacer y realizaran acciones de mejora.

Nos queda clara la necesidad de este tipo de publicaciones, es patente que nuestro medio profesional y el desarrollo de la educación nacional requiere de un órgano de difusión plural e independiente, nos resulta evidente que la divulgación del pensamiento pedagógico y el quehacer educativo es un factor de alta prioridad y de gran impacto entre los profesionales del área.

El Centro de investigación y Asesoría Pedagógica, el Colegio de Pedagogos y el numeroso grupo de colaboradores y editores de la revista (que no se mencionan por cuestiones de espacio y por temor a la ingratitud de la memoria) nos sentimos satisfechos del trabajo realizado en estos cuatro años, sabemos que es incompleto, pero otros proyectos y otras trincheras nos permitirán seguir avanzando.



REFORMA EDUCATIVA SEP 2005-2006: ¿UN CAMBIO ADECUADO?

Colegiado del Instituto Escuela

A continuación hacemos un análisis del nuevo plan curricular y programas que la Secretaría de Educación Pública ha planteado para entrar en vigor a partir del año 2005. Centramos nuestro análisis en el nivel secundaria y hacemos énfasis en las asignaturas de las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales, ya que son las que presentan los mayores cambios y las que nos obligaron a formular la pregunta que encabeza el presente texto.

De 1993 a 2005 ¿Un cambio de enfoque?

La SEP ha anunciado la puesta en marcha de una Reforma Educativa Nacional de la enseñanza básica (primaria y secundaria), a partir del ciclo escolar 2005-2006. Dicha Reforma está elaborada bajo el enfoque de las llamadas competencias, el cual define como propósito fundamental de la educación que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les sirvan para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. El alumno que termina su educación básica (primaria y secundaria) debe “desarrollar competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Eso exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente...” (Perfil, 2004:23).

Dicha perspectiva es compatible con el enfoque pedagógico constructivista que trata de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza y cuya idea esencial se podría definir como “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados” (Díaz Barriga y Hernández, 1999:16). La concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de desarrollo del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. (Coll, 1988 y 1990).

Desde 1993, fecha de la anterior Reforma Educativa, los Planes y Programas de estudio para la educación básica se rigen bajo los supuestos del enfoque constructivista. Si bien no se menciona explícitamente la idea de las competencias, se señala la necesidad de lograr una educación de mayor calidad formativa, en la cual los contenidos “integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las

organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (Plan y programas, 1993:12).

En el Plan 1993 se hace énfasis en la importancia que tiene el diseño de estrategias y actividades para que los alumnos puedan desarrollar habilidades y valores a través del conocimiento. Hay asignaturas en las que, específicamente, se elaboraron libros de apoyo para el profesor con sugerencias de actividades y lecturas para comprender el nuevo enfoque, como son los *Libros para el maestro* y *Documentos de apoyo para el docente*.

En este sentido, la nueva Reforma 2005 no ofrece grandes diferencias. Cada uno de los Programas de las diferentes asignaturas inicia con una definición de propósitos y enfoque acorde con los objetivos de la concepción constructivista que reflejan un interés por conocimientos, habilidades y valores; por ejemplo: “Con el estudio de la Historia se pretende que los alumnos... reflexionen sobre sucesos y procesos históricos, perciban a los individuos como protagonistas de la historia de la humanidad y, a través de esta percepción, se reconozcan como sujetos capaces de actuar...para construir sociedades más justas y democráticas... Se pretende que el estudio del pasado fomente en los estudiantes la formación de una conciencia histórica que le permita reconocer el papel que tienen tanto colectividades como individuos en la historia de la humanidad...” (Programa de Historia, 2004:7).

Los programas de ciencias naturales señalan explícitamente, acorde con los propósitos de la propuesta 1993, la necesidad de que los profesores tomen en cuenta las ideas previas del estudiante como punto de partida, la necesidad de que los conocimientos de las ciencias naturales sean considerados parte de la cultura general de los individuos, y la participación activa, informada, crítica y solidaria del estudiante como constructor de su conocimiento (Programa de Ciencia y Tecnología, 2004). Tanto en las ciencias sociales como en las naturales se sigue considerando a la evaluación como un proceso continuo y no como un examen.

Resulta engañoso que una de las principales justificaciones para hacer el cambio al nuevo currículum sea la crítica al anterior Plan por tener un enfoque memorístico, por carecer de contenidos que promuevan el desarrollo de actitudes y valores y por disponer de poco tiempo para profundizar en el aprendizaje de los temas (Ver fundamentación de cada asignatura). Para alguien que no conozca los anteriores programas la crítica en ese sentido puede sonar convincente, pero para un profesor que ha trabajado con el Plan anterior, simplemente es absurda.

Por otro lado, una crítica que aparece repetidamente en las distintas asignaturas es la de que los programas anteriores tenían un exceso de contenidos que era necesario eliminar. En este sentido, los cambios que presenta la propuesta 2005 no son uniformes ya que hay áreas en las que no se lleva a cabo tal reducción y otras en las cuales los cambios son radicales. (Ver cuadro 1)

Las ciencias naturales tienen una reducción de horas semanales pero casi con los mismos contenidos. Al proponer que se impartan seis horas semanales de biología en primero, física en segundo y química en tercero, el área de ciencias sufre una reducción de dos o tres horas semanales, según el grado, con respecto al plan anterior.¹

Al eliminar horas y concentrar los conocimientos anteriores de biología, física y química en un solo año se trivializan los mismos y se rompe la continuidad necesaria para lograr un análisis razonado que integre el conocimiento a lo largo de la secundaria. La reducción es un atentado a la formación racional y crítica, al combate a las pseudociencias y a la motivación para que los alumnos busquen a la ciencia como opción de desarrollo profesional; todo esto sin dejar de lado la reducción de horas de trabajo de los profesores involucrados.

Otro aspecto que resulta engañoso en las ciencias naturales es el título impuesto a las asignaturas. Si se analizan los contenidos, no se trata de tres cursos de "ciencia y tecnología" sino de uno de biología, uno de física y uno de química, a pesar de que hay mención de temas vinculados a la tecnología.

En el caso de las ciencias sociales también se concentran los contenidos. Dicha concentración no favorece la asimilación, que por definición es un proceso que se va dando a lo largo de la adolescencia, pero sí la trivialización del conocimiento; además, se hacen fuertes recortes de conocimiento. En las sociales el área más afectada es la historia ya que se propone que solamente se imparta en segundo de secundaria, ocho horas semanales, conjugando historia universal con historia de México; es un curso que empieza en el siglo XV y termina en nuestros días.² Además del obvio recorte de contenidos, el nuevo currículum elimina, definitivamente, la posibilidad de que el alumno pueda razonar sobre los acontecimientos sociales, pensar en términos de procesos y, a largo plazo, limita seriamente la posibilidad de que los futuros ciudadanos analicen y reflexionen sobre los hechos que les rodean.

La geografía en el Plan 2005 se imparte como un solo curso en primer grado, cinco horas semanales. Es alarmante que se pretenda integrar en un curso de geografía mundial y en un solo ciclo escolar el estudio de un país tan extenso, en todos los sentidos, como es México, sobre todo si el objetivo, como se señala en el programa, es que el alumno reconozca y valore nuestro patrimonio natural y cultural. Cabe recordar que los países desarrollados consideran prioritario el estudio de su geografía nacional. En esta asignatura es también preocupante la eliminación de contenidos.

Formación cívica y ética, se imparte solamente en tercero, ocho horas a la semana. En este caso, se recuperan los temas que antes se impartían en los tres años y se concentran en un grado lo que, más allá del problema de trivialización que hemos mencionado en los anteriores casos, refleja una falta de conocimiento de los adolescentes.

Criterios para reducir contenidos

¿Bajo qué criterios ha concentrado y reducido la SEP los contenidos de las asignaturas que se proponen en la Reforma? Sin duda, bajo los objetivos pragmáticos de dar al alumno elementos que le permitan integrarse a su entorno para facilitar su integración al mercado laboral.

Según Ausubel, otro de los autores constructivistas (Ausubel, 1990), el aprendizaje implica una reestructuración activa de las ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee; se trata de un proceso en el cual el sujeto, a través de la interacción, transforma y estructura. Para poder diseñar aprendizajes significativos de contenidos académicos, el profesor debe conocer la disciplina que imparte y las características de los adolescentes que aprenden. Los supuestos bajo los cuales se recorta y define el nuevo contenido de los programas 2005 no se consideran.

La reducción de contenidos en los programas de estudio que propone la SEP se da eliminando conocimientos que al alumno no le *van a servir*; en ese sentido, es un recorte que **no responde** a las necesidades de una formación integral de los alumnos, ni a las del razonamiento, ni a los intereses del adolescente actual. En el momento de definir contenidos por asignatura y de organizar el plan curricular de las materias, el enfoque constructivista queda totalmente al margen.

La propuesta 2005, en el área de las ciencias naturales, tiene la intención de manejar los contenidos hacia el uso de la tecnología, sin contemplar el aprendizaje de los fundamentos científicos para comprenderla. Esta visión es preocupante, porque tendría como consecuencia educar a nuestros jóvenes sólo para el uso de la tecnología, y no para su desarrollo. Creemos que nuestro país necesita tanto técnicos que apliquen las diferentes tecnologías, como científicos que la creen. La carencia de estos últimos nos hará completamente dependientes de tecnologías extranjeras.

En el área de sociales hay una clara tendencia a estudiar solamente el proceso de consolidación del capitalismo (en historia) y hacia la forma de explotación de los recursos naturales (en geografía); en el curso de formación cívica y ética se hace énfasis constante en los valores de la convivencia armónica que debe prevalecer en las sociedades, sin considerar las características reales del ámbito del trabajo.

Acercar a los estudiantes al conocimiento a través de la relación con la vida diaria no es equivalente, en absoluto, a pretender que las ideas que deben aprenderse son exclusivamente las útiles. La vida diaria de nuestros adolescentes y las sociedades consumistas en que nos

¹ Con un promedio de 42 semanas laborales al año, en el Plan 1993 los estudiantes de los tres años dedicaban al año 966 horas al estudio de las ciencias naturales, con el Plan 2005 se dedican 756 horas.

² Si se hace la suma de semanas efectivas de trabajo y por otro lado se suman las horas que se deben destinar a la historia por unidad según el nuevo Programa, no hay coincidencia. Cuarenta y dos semanas efectivas multiplicadas por ocho horas de clase dan como resultado 336 horas; la suma de horas asignadas por tema en la nueva propuesta da como resultado 302.

desarrollamos los lleva continuamente a cuestionarse sobre el beneficio que van a sacar de todo lo que hacen y a despreciar aquello que no ven inmediatamente aplicable. Cualquier docente sabe que muchos procesos y conocimientos que aprenden los alumnos no son empleados o usados de forma instantánea, pero ayudan a los alumnos a desarrollar habilidades, herramientas o bases para conocer, comprender y explicar nuevas opciones que se presenten a futuro. La formación secundaria es muy importante para que los seres humanos desarrollen estructuras lógicas de razonamiento que aplicarán, posteriormente, en cualquier campo. Prescindir de ellas compromete, seriamente, la posibilidad de crecimiento humano en nuestro país.

Los adolescentes y las asignaturas

El desarrollo de la capacidad de razonamiento, definida también como la etapa del pensamiento formal, no es algo que se alcance sólo por el hecho de cumplir entre doce y dieciséis años. Cualquier docente que trabaja con jóvenes sabe que el razonamiento, necesario para la investigación, comprensión y explicación de fenómenos o hechos físicos, químicos, históricos y sociales, es también una potencialidad que se va incrementando a lo largo de la adolescencia. No tiene la misma madurez un estudiante de primero que uno de tercero; en cada edad se aprenden y desarrollan nuevas habilidades y aptitudes, siempre y cuando se avance de acuerdo a un trabajo continuo en cada disciplina. Si las ciencias sociales y naturales se imparten solamente a través de un curso, sin vinculación entre sí y sin continuidad, no hay posibilidad de un trabajo sistemático en el cual se logre un manejo eficaz e integral de conceptos, nociones, habilidades.

Al dejar en primer grado el enfoque a biología el primer acercamiento a la ciencia de los estudiantes resultará más memorístico que analítico, justo en el momento en el que los alumnos tienen mayor curiosidad e interés por comprender su entorno. La gran oportunidad de desarrollar el pensamiento científico en estas condiciones, integrando todas las áreas de la ciencia en este grado, se mutila con esta propuesta.

En el segundo grado el énfasis está en física. Cualquier profesor que haya trabajado en este grado, sabe que es el momento más complicado que en general viven los adolescentes. La comprensión de los contenidos propuestos para esta asignatura exige una madurez en el pensamiento científico: capacidad de análisis, habilidad para resolver problemas, razonamiento lógico y obtención de conclusiones. Dificilmente el profesor de física podrá fomentar todos estos aspectos en sólo este año, sin un antecedente en primero. Además, en esta etapa, se presentan en los estudiantes muchas inquietudes relacionadas con la sexualidad, el consumo de drogas y con los múltiples cambios que se producen en su cuerpo; seguramente el profesor de física no será el que tenga los mejores elementos para abordar estos aspectos.

Para el tercer grado, el énfasis en química asume que todo lo visto en los grados anteriores será dominado por el alumno. Si en el mejor de los casos, ésto fuera cierto, nos

encontraríamos con alumnos poseedores de conocimientos fragmentados, incapaces de integrarlos y por lo tanto, de aplicarlos en su vida diaria.

Las unidades definidas en los tres cursos llamados de ciencia y tecnología presentan una cierta uniformidad: cada unidad está distribuida en tres partes, las dos primeras teóricas y la tercera práctica. ¿Por qué disociar la teoría de la práctica si supuestamente el enfoque constructivista parte de la interacción entre ambas? ¿Por qué se dejan los temas que son de mayor interés para los adolescentes al final, señalando que son opcionales? ¿No se está favoreciendo implícitamente a la memorización?

La geografía es una disciplina que desde 1993 ha sufrido reducciones en cuanto al contenido, pero en la nueva propuesta los principales recortes se hacen en la geografía general, base para la geografía humana y económica a la cual se le da tanta importancia. ¿Los jóvenes ya no deben estudiar temas como el universo, sistema solar, atmósfera, e hidrósfera? ¿Son temas prescindibles ya que no permiten hacer una evaluación de los recursos naturales, o tal vez porque son de gran interés para que el alumno despierte su curiosidad y gusto por la investigación?

En el caso de Historia, sólo con un curso no hay posibilidad de un trabajo constante en el cual se logre el razonamiento sobre los acontecimientos sociales y el pensamiento en términos de procesos; a largo plazo, esta situación limita seriamente la posibilidad de que los futuros ciudadanos analicen y reflexionen sobre los hechos que les rodean. Con respecto a los contenidos, si bien es interesante que el alumno pueda ordenar, relacionar y analizar sucesos y procesos en México y en el mundo, nos parece una gran limitación que lo haga solamente entre el siglo XV y nuestros días. La interacción de sociedades y países a escala mundial y en particular las relaciones que ha tenido México con otras naciones, no son fenómenos que se originan en el siglo XV. Si se pretende que los alumnos razonen los hechos históricos en términos de procesos, es un grave error eliminar grandes periodos de la historia en los cuales se puede identificar claramente el inicio, desarrollo y fin de procesos completos. ¿Los adolescentes no deben estudiar el origen y evolución del ser humano? ¿Por qué se excluye la historia prehispánica en México y América? ¿No valdría la pena que los alumnos reflexionaran acerca del desarrollo de la humanidad desde sus orígenes hasta las grandes civilizaciones? ¿No hay nada de las grandes civilizaciones que sea importante para la formación de los ciudadanos actuales? ¿No es la época medieval un ejemplo de mezcla y diversidad de pueblos? ¿Es que acaso el patrimonio nacional, que aprecia y defiende el nuevo programa, se genera en la época colonial? ¿Cómo entender la diversidad de pueblos que integran nuestro país sin el antecedente prehispánico?

Uno de los conceptos sobre el que se hace mayor énfasis es el de la democracia. Resulta hasta irónico que, como ejemplo, en la página 15 del programa de historia se establezca que "no es lo mismo emplear el concepto de democracia al hablar de los griegos que al analizar las sociedades actuales".

¿Realmente pueden los alumnos comprender y construir una noción clara de democracia cuando se ha eliminado la posibilidad de analizar la sociedad griega, cuando no pueden seguir a lo largo del tiempo el proceso de evolución de los sistemas políticos y cuando se elimina del único curso de historia de secundaria la revolución inglesa y el parlamentarismo? ¿O se pretende que los alumnos aprendan que el concepto de democracia está asociado solamente al liberalismo económico y, en México, a las elecciones del 2000?

Con la visión del programa 2005, más allá de que los alumnos no tengan la posibilidad de aprender conceptos y razonar procesos que forman parte de sus raíces, pierden la oportunidad de aprender nociones y elementos de cultura general que difícilmente adquirirán fuera de la escuela. ¿Qué clase de ciudadanos se quiere formar?

En el caso de Formación cívica y ética, en primer lugar, nos queda la sensación de que la elaboración de dicho programa se hizo sin analizar seriamente la propuesta hoy vigente ya que se señala que el principal problema es su carácter teórico e informativo. Cualquier profesor de la materia sabe que una asignatura como Formación Cívica y Ética, con los contenidos establecidos, no puede ser una clase teórica e informativa ya que parte de las inquietudes de los adolescentes y del mundo que les rodea, lo cual hace que la participación del estudiante sea imprescindible y actualmente muy disfrutada.

El nuevo programa pretende "dar respuesta a los intereses de los adolescentes que cursan el último tramo de la educación básica". Al respecto, quisiéramos plantear una serie de preguntas: ¿Sólo los adolescentes de tercer grado tienen interés en conocer los cambios físicos y afectivos propios de la adolescencia, periodo en el cual ellos ya llevan varios años? ¿Sólo los alumnos de tercero están interesados en las relaciones de amistad, de familia y la autoestima? ¿Es con ellos con quienes se debe empezar a hablar de libertad, de toma de decisiones y de responsabilidad? ¿El análisis explícito de los valores y las conductas éticas debe esperar hasta tercero? ¿Sólo con tercero se debe hablar en clase de los derechos humanos y del valor de la diversidad? ¿Por qué hasta tercero deben tratarse temas de sexualidad, salud sexual y reproductiva? ¿Es con el grupo de tercero cuando la escuela debe abordar el consumo de sustancias adictivas, cuando se sabe que los mayores riesgos son con los alumnos que finalizan primero y con los de segundo?

Nos parece que el planteamiento de que el curso de Formación Cívica y ética sólo debe darse en tercero de secundaria es erróneo y hasta representa un retroceso con respecto al programa anterior. La experiencia nos enseña que no únicamente los temas que se manejan son de interés y utilidad para los adolescentes desde los doce años, sino que, como docentes, tenemos el compromiso desde primero de secundaria de hacer conscientes a los alumnos acerca de la importancia que tienen los valores, la autoestima, la relación con los demás y los derechos humanos, para la convivencia y desarrollo social. Sólo un trabajo constante y cotidiano que

incluya la reflexión ética, el diálogo y el respeto, llega a transformar actitudes.

Una reforma con profesores

Más allá del problema laboral que representa el recorte de horas de clase para los profesores, la nueva propuesta curricular para la secundaria muestra que ha sido elaborada sin un conocimiento real de los adolescentes de nuestros días y sin conocer las características de los profesores de nuestro país.

Es muy difícil encontrar, tanto en escuelas públicas como privadas, al profesor que tenga los conocimientos de la materia, el manejo de la metodología, la posibilidad de contar con todos los recursos didácticos, el conocimiento sobre el adolescente, el interés real por los alumnos, la posibilidad de trabajar con un número limitado de estudiantes que le permita conocerlos e involucrarse con ellos, el tiempo suficiente para planear, enriquecer, actualizar y evaluar su plan de trabajo, la tranquilidad de contar con un salario adecuado, una conducta y sabiduría ejemplares, y una actuación que estimule a los estudiantes para que amen el saber y se comporten ética, honesta y responsablemente.

El enfoque de trabajo propuesto y el desarrollo de proyectos en el área de las ciencias naturales son, sin lugar a dudas, las formas más adecuadas para el avance en las disciplinas científicas, pero es prácticamente imposible para un profesor que no cuenta, en lo más mínimo, con las condiciones antes mencionadas, cubrir un programa como el propuesto con el número de horas asignadas y con grupos que no disminuyen de 35 integrantes.

En el caso de las ciencias sociales la carga horaria de ocho horas semanales en historia y formación cívica y ética puede ser muy bien aprovechada por profesores que realmente desarrollen sus contenidos y actividades haciendo énfasis en la investigación, el trabajo interdisciplinario, la consulta de fuentes diversas, etc.; sin embargo, si el profesor no lo hace, las asignaturas se pueden convertir en una pesadilla, que no sólo no contribuyan a la formación de los valores y capacidades señaladas sino que mantengan la ignorancia al generar una fuerte animadversión hacia las disciplinas y el conocimiento de fenómenos sociales.

La justificación en el sentido de que la carga horaria del Plan anterior limita las posibilidades de profundizar en los temas o de llevar a cabo actividades que promuevan el desarrollo de nociones, habilidades, valores y actitudes, es falsa. El diseño de estrategias y actividades adecuadas no depende del tiempo sino de que dicho diseño se haga en función de la habilidad, actitud, noción o valor que se quiera aprender. No se puede justificar un cambio curricular, para concentrar horas, con una argumentación que se refiere esencialmente a un problema de didáctica y contenidos.

En este sentido, consideramos que la propuesta no combate el principal problema de la educación básica en nuestro país: características y condiciones profesionales del docente.

Los sistemas de formación de profesores en nuestro país no son los más propicios para desarrollar el perfil deseable, y mientras no se adecuen las condiciones de formación y trabajo del profesorado, ningún cambio de programas o de enfoque tendrá los efectos deseados en la sociedad y la cultura. ¿No sería mejor dedicar esfuerzos y recursos en ese sentido?

Tal vez los resultados en términos de hechos, actitudes, valores y compromisos producto de la educación secundaria no nos satisfacen y eso nos indica que debemos hacer cambios en la escuela, pero antes hemos de unir esfuerzos para articular políticas sociales y económicas que favorezcan el alcance de una vida honrosa. La responsabilidad es de todos.

Bibliografía

-Ausubel, David, Novak y H. Hanesian. *Psicología educativa*, México, Ed. Trillas. 1990
-Coll, César. *Psicología y currículum*, Barcelona, Ed. Laia. 1988

-Coll, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Ed. Paidós, 1990

-Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Ed. Mc Graw-Hill. 1999

-*Plan y programas de estudio 1993*. Secundaria. México, Secretaría de Educación Pública

-“Perfil de Egreso de la Educación Básica, Reforma de la Educación Secundaria, Dossier Educativo”, *Revista Educación 2001*, num. 107, abril 2004 p.23

-*Programa de Ciencia y tecnología I, II y III*, Versión preliminar, México. Secretaría de Educación Pública, 2004

-*Programa de Formación cívica y ética*, Versión preliminar, México. Secretaría de Educación Pública, 2004

-*Programa de Geografía*. Versión preliminar, México. Secretaría de Educación Pública, 2004

-*Programa de Historia*, Versión preliminar, México. Secretaría de Educación Pública, 2004

CUADRO 1

PROPUESTA CURRICULAR PLAN 2005-2006

CUADRO DE ASIGNATURAS, SECUNDARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Español 6 horas	Español 6 horas	Español 6 horas
Matemáticas 5 horas	Matemáticas 5 horas	Matemáticas 5 horas
Inglés 3 horas	Inglés 3 horas	Inglés 3 horas
Artes 2 horas	Artes 2 horas	Artes 2 horas
Educación física 2 horas	Educación física 2 horas	Educación física 2 horas
Orientación y tutoría 1 hora	Orientación y tutoría 1 hora	Orientación y tutoría 1 hora
Geografía 5 horas	Historia 8 horas	Formación cívica y ética 8 horas
Ciencia y Tecnología I (Biología) 6 horas	Ciencia y Tecnología II (Física) 6 horas	Ciencia y Tecnología III (Química) 6 horas
Asignaturas estatales y actividades cocurriculares 5 horas	Asignaturas estatales y actividades cocurriculares 2 horas	Asignaturas estatales y actividades cocurriculares 2 horas

Las horas mencionadas son a la semana lo que hace un total de 35.

- En el campo del arte, se eliminan los talleres y la asignatura de música. Se dejan solamente dos horas en las cuales la escuela debe decidir si se imparte danza, música, teatro o artes visuales. En el caso de las artes visuales, lejos de ser un curso de arte o un taller donde los estudiantes se puedan expresar, se trata de un curso enfocado a la publicidad, más propio de una licenciatura que de un curso de secundaria.
- Las asignaturas de orientación y las llamadas estatales o cocurriculares no tienen programa; parece que van a ser definidas por estado o por escuelas.

PENSAR: ¿CÓMO PENSAMOS? LA METACOGNICIÓN COMO UNA HERRAMIENTA DE ATENCIÓN A LA HETEROGENEIDAD.

Silvia Carnero¹ / Lucía Salinas²
Profesoras de la Provincia de Santa Fe, Argentina
scar@coopvvgg.com.ar

Esta experiencia de trabajo áulico tuvo lugar en el Instituto N° 24 de Villa Gobernador Gálvez, Provincia de Santa Fe, durante el ciclo lectivo 2001/2002. Surgió como una estrategia pedagógica tendiente a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, apuntando a la atención a la diversidad y a elevar el índice de retención del alumnado de los Profesorados de EGB 1 y 2 y Nivel Inicial.

Para tal fin, se organizaron Talleres extracurriculares de Metacognición con el objetivo didáctico de crear espacios compartidos de reflexión acerca del “pensar cómo pensamos”.

El fruto de estos Talleres dio lugar a un trabajo de Investigación-Acción sobre los alcances y la eficacia de la utilización de la Metacognición para la atención a la heterogeneidad.

FUNDAMENTACIÓN

Es habitual escuchar a Profesores y Maestros, de distintos ámbitos educativos, hablar sobre su preocupación por la falta de comprensión lectora de los alumnos. Problemática que se detecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de ciertas evidencias, tales como:

- Dificultades para entender una consigna escrita
- Organizar redes conceptuales
- Comprender un texto
- Distinguir entre información principal y secundaria
- Leer mapas cartográficos, etcétera.

En Nivel Superior, específicamente en las carreras de Formación Docente, advertimos en los últimos años cambios cualitativos en la composición del alumnado, ya que los mismos provienen de escuelas con modalidades diferentes y, como consecuencia, sus capitales culturales son sumamente heterogéneos.

Partiendo de una concepción de la realidad social que no es estable -ni fija- sino dinámica y cambiante por su misma naturaleza inacabada y constructiva, creemos que, del mismo modo que ésta se construye, se puede transformar y reconstruir.

Además, es importante tener en cuenta que para comprender la complejidad y estructura última de los fenómenos educativos, como fenómenos sociales, es

imprescindible llegar a los significados, entrando en el mundo conceptual de los individuos y en el de las redes de significados impartidos por los grupos. Es en este marco donde la investigación educativa permite, por un lado, comprender los significados que se generan en los procesos de aprendizaje, captándolos de modo situacional, es decir, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian en la realidad social; y por otro, superar la explicación del éxito y el fracaso de los alumnos en el proceso de aprendizaje a partir de diferencias individuales estables y determinantes, llegando, en muchos casos, al fatalismo pedagógico.

Atendiendo al desarrollo precedente, organizamos esta propuesta desde las cátedras de Ciencias Sociales y Filosofía de los Profesorados de EGB y Nivel Inicial como estrategia de transformación y cambio tendiente a solucionar la problemática de los alumnos con dificultades en la comprensión lectora.

Nuestro accionar se orientó, fundamentalmente, a la atención de la diversidad presente en el alumnado, a buscar posibles soluciones a los problemas observados desde las distintas cátedras en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En suma, fue pensado como una ayuda tendiente a generar en los alumnos las habilidades necesarias, que les permitan reflexionar sobre los procesos cognitivos que ponen en acción y revertir, de esta forma, las dificultades detectadas.

DEFINIENDO CONCEPTOS: ¿QUÉ ES LA METACOGNICIÓN?

Metacognición: cognición sobre la propia cognición.

La calidad del aprendizaje depende de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar, con los medios adecuados, dicha situación.

“El factor que distingue un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas, y responder en consecuencia, y esta capacidad raras veces es enseñada o alentada en las instituciones educativas”.³

Se puede hablar de utilización de estrategias de aprendizaje, entendidas como “guías de las acciones que hay que seguir”, cuando el estudiante da muestras de ajustarse continuamente

¹ Profesora en Filosofía, Psicología y Pedagogía, egresada del Instituto Nacional Superior del Profesorado.

² Especialista en investigación educativa por la U.N. COMAHUE

³ Monereo, C. y otras, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Ed. Grao, Barcelona, 1998.

a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que sea posible.

En este sentido, las *estrategias* se diferencian de las técnicas, ya que éstas últimas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito por parte de quien las utiliza. En cambio, las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

Es en este sentido que la utilización de estrategias se caracteriza por:

a) la reflexión consciente: el alumno que emplea estrategias es, en todo momento, consciente de sus propósitos y cuando se desvía de ellos es capaz de reorientar su acción.

b) el chequeo permanente del proceso de aprendizaje: que comienza con una primera fase de *planificación*, sigue con el *inicio* de la tarea controlando el curso de la acción y efectuando los cambios necesarios que garanticen la consecución de los objetivos, y culmina con una *evaluación* en la que el estudiante analiza su actuación con la finalidad de identificar las decisiones cognitivas que pueden haber sido tomadas de manera ineficaz, para corregirlas en posteriores ocasiones.

En definitiva, el *aprender a aprender* no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos.

Además, el equilibrio entre la aplicación concreta de una estrategia y la tendencia a generalizar a nuevos problemas que posee toda estrategia, es una de las tareas más importantes que debe realizar el profesor a través de su acción: conseguir que los alumnos discriminen lo que es exclusivo de la tarea planteada, de aquellas partes del proceso que comparten con otros problemas o tareas, ya sea dentro o fuera de esa misma disciplina.

Otra de las acciones relevantes que debe implementar el docente al trabajar con experiencias metacognitivas es la de establecer sistemas de evaluación que permitan la reelaboración de las ideas enseñadas y no sólo su réplica.

“Enseñar a los alumnos a actuar estratégicamente cuando aprenden, significa traspasarles la función reguladora que realiza el profesor para que autorregulen su aprendizaje y puedan, así, *planificar, controlar y evaluar* sus operaciones mentales mientras aprenden”.

LAPROPUESTA

1) Los objetivos de los Talleres extracurriculares fueron:

GENERALES	ESPECÍFICOS
• Atención a la heterogeneidad • Retención del alumnado	Que los alumnos logren: • Aumentar su conciencia sobre las operaciones y decisiones mentales que realizan cuando aprenden o resuelven una tarea. • Transferir las estrategias aprendidas y empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje. • Comprender una consigna de trabajo. • Realizar síntesis de distintos textos. • Distinguir entre información principal y secundaria. • Interpretar distintas fuentes de información: mapas cartográficos, estadísticas, gráficas, etc. • Elaborar redes conceptuales. • Aprender a recortar los textos informativos como objeto de investigación.

2) La modalidad de trabajo:

La forma más conveniente de trabajo, de acuerdo a la propuesta planteada, es la de “Taller”.

Los Talleres se constituyen en espacios de aprendizaje participativo, a partir de la propia vivencia, y facilitan la producción social del conocimiento y la apropiación del mismo, el transformar y transformarse, el aprender a pensar y el aprender a aprender. De acuerdo a esta metodología de trabajo y desde la concepción de que la enseñanza de estrategias metacognitivas permite convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en una guía -que conduce al alumno de la dependencia del profesor, hacia una autonomía en el control de su propio aprendizaje- se puede esquematizar, en forma general, el resultado del trabajo grupal de cada encuentro, en el siguiente cuadro:

Alumno/a				
+ Dependencia				- Dependencia
1-Presentación de la estrategia	2-Práctica guiada	3-Práctica en contextos variados	4- Uso estratégico aumento de la responsabilidad	5-Práctica independiente
Profesor/a				
+Control Actividad				-Control Actividad

⁴ Ibidem, pág.20.

3) Etapas de la Propuesta:

Fases	Tiempo	Acciones
1	2º cuatrimestre ciclo lectivo 2001.	- Enseñanza-aprendizaje de estrategias metacognitivas - Obtención de información acerca del problema
2	1º cuatrimestre ciclo lectivo 2002.	- Obtención de nueva información para ser comparada con la del año anterior. - Análisis de la misma.
3	2º cuatrimestre ciclo lectivo 2002.	- Socialización del trabajo en la Institución. - Búsqueda de estrategias de acción institucionales, de acuerdo a los resultados obtenidos, para la retención del alumnado.

4) Actividades de los Talleres:

Nº Encuentro	Textos Utilizados	Instrumentos Consignas
1	- Encuesta - Argumentativo	- Leer atentamente - Detallar pasos a seguir para comprender un texto - Subrayar ideas principales
2	- Expositivo - Expositivo	I- Subrayar ideas principales centrales básicas central II- Realizar resumen y síntesis
3/4	Artículo editorial	I- Planificar tarea: actividad inicial actividades desarrolladas actividad final II- Diferenciar: tema/tesis/argumento
5	Expositivo	I- Planificar tarea: actividad inicial actividades desarrolladas actividad final II- Subrayar ideas principales centrales básicas central
6	Expositivo	I- Planificar tarea: actividad inicial actividades desarrolladas actividad final II- Enunciar causas y consecuencias.
7	Expositivo	I- Planificar tarea: actividad inicial actividades desarrolladas actividad final II- Definir operaciones cognitivas: definir, comparar, clasificar, enunciar, relacionar. III- Armar consignas con dichas categorías. IV- resolver
8	Encuesta	Evaluar estrategias metacognitivas aprendidas.

Esquema modelo de las estrategias metacognitivas seguidas en la planificación de cada actividad:

INICIO	DESARROLLO	FINAL
Cuestiones que deben ser planteadas y resueltas al iniciar la tarea de aprendizaje. Ej.: * ¿Qué sé sobre el tema y qué aspectos no tengo claro? * ¿Dónde podría encontrar más información y qué puedo hacer para encontrarla? * ¿Qué objetivo quiero conseguir? * ¿Qué habilidades cognitivas requiere la tarea propuesta? (comparar, interpretar, etc.)	Cuestiones que deben ser planteadas y resueltas al realizar la tarea de aprendizaje. Ej.: * Lo que estoy haciendo ¿me llevará a conseguir los objetivos que me he propuesto?, en caso contrario, ¿qué modificaciones debería introducir en mi planificación? * Los procedimientos que utilizo ¿me ayudan a aprender el contenido de manera significativa?, si no es así, ¿qué procedimientos serían más adecuados?	Cuestiones que deben ser planteadas y resueltas al finalizar la tarea de aprendizaje. Ej.: * ¿He clarificado y aumentado mi conocimiento sobre el tema?, si no es así, ¿qué puedo hacer que aún no haya hecho para aprenderlo mejor? * ¿Son las decisiones y procedimientos elegidos en la realización de la tarea los más adecuados?, en caso contrario, ¿qué modificaciones introduciría?

Dadas las características del trabajo con los procedimientos de Metacognición, las actividades y los tiempos asignados para su resolución tienen un carácter estimativo, ya que se respeta en todo momento los tiempos individuales de resolución de cada actividad.

La secuencia de actividades aumenta en grado de complejidad con la introducción de nuevas problemáticas en el análisis de textos, éstas deberán ser resueltas satisfactoriamente por los alumnos a partir de las nuevas estrategias aprendidas.

APRECIACIONES FINALES

Queriendo compartir con otros docentes los resultados de esta propuesta, sin pretender dar meras recetas, conscientes de no haber resuelto en su totalidad el problema que dio origen al presente trabajo, y con la convicción de que sólo se hace camino al andar, podemos comunicar algunos hallazgos y las primeras conclusiones desprendidas de este trayecto.

1) Hallazgos:

La utilización de métodos de observación participante y observación externa, nos permitió registrar acontecimientos, redes y esquemas de actuación, para ir más allá de las meras verbalizaciones de conductas y detectar el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas.

A modo de ejemplo: opiniones de algunos alumnos en una autoevaluación llevada a cabo oralmente en el encuentro IV: "Noto avances importantes con mi nueva forma de trabajo"; "Aprendí a trabajar diferente"; "Creo que puedo organizar y mejorar mi nivel de rendimiento desde ahora"; "Puedo comprender mejor los textos utilizando las estrategias que aprendí".

Este ir más allá, como decíamos, de las meras verbalizaciones nos permitió realizar tres hallazgos:

a) Muchos de los alumnos que presentan las más altas calificaciones, evidenciaron dificultades notables en la resolución de actividades metacognitivas.

b) Algunos alumnos de bajo rendimiento escolar, de escasa participación en el trabajo áulico y grupal, mostraron facilidad para resolver consignas planteadas.

c) El mismo grupo que evidenció mejoras en los niveles de comprensión lectora dentro del Taller, también elevó positivamente su nivel de resolución de actividades en el trabajo áulico, de acuerdo a expresiones vertidas por Profesores de la Institución.

2) Algunas conclusiones:

● Muchos de los alumnos que presentan las más altas calificaciones utilizan, según nos relataron, técnicas de estudio clásicas. Creemos que si bien éstas los han colocado del lado del éxito académico y la seguridad, en cambio, no les han permitido: desarrollar autonomía, es decir, ser capaces de tomar decisiones conscientes de los actos que realizarán en cada nueva actividad propuesta, planificar cada paso de la actividad, en la búsqueda de la economía temporal y la posibilidad de evaluar las dificultades que se les presentan durante la tarea, actuar de modo científico en sus aprendizajes (convertir ideas en hipótesis, confrontar con otras ideas, interpretar resultados obtenidos y reformular ideas iniciales si el caso lo requiere) y no en forma totalmente mecánica.

● Consideramos que algunos de los alumnos de bajo rendimiento áulico, pudieron resolver satisfactoriamente las actividades propuestas, debido a: los tiempos que se utilizan en el Taller para la resolución de actividades, son flexibles (a diferencia de la organización mucho más rígida que presenta el tiempo áulico), es decir, se respetan los tiempos de resolución de cada uno de los grupos involucrados, con la posibilidad, además, de autoevaluar su trabajo final, y corregir tantas veces como lo estimen necesario su producción, mostrando sus propios diálogos internos, con el fin de ajustarse sucesivamente, a la resolución de la consigna. La posibilidad de reflexionar sobre su propia manera de aprender, les ayudó a hacer explícita y analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan, de esta forma tomaron conciencia de que los procesos cognitivos que ponen en acción pueden ser elegidos respondiendo a cada situación particular. Los logros que fueron obteniendo paulatinamente, mejoraron el rendimiento y además, elevó su expectativa de éxito.

● Terminada la primera fase de nuestra propuesta pudimos concluir que: si el 100% de los alumnos que asistieron a los Talleres presentaba problemas de comprensión lectora, al terminar el curso, un 50 % del mismo había hecho avances notables modificando su situación inicial, otro 20% presentaba en muchas ocasiones avances en la utilización de estrategias metacognitivas y por lo tanto avances en la modificación de la problemática, pero en otras situaciones recurría a viejas fórmulas de resolución de actividades, el 30% restante aún no pudo revertir su problemática. Con la implementación de la segunda fase de la propuesta (ver cuadro), realizada con el mismo grupo testigo, se advirtió que más de la mitad de los alumnos-participantes de los Talleres-continuaban utilizando estrategias metacognitivas en sus prácticas diarias.

● En un tercer momento (ver cuadro) se socializaron institucionalmente los resultados obtenidos con el fin de trazar acciones conjuntas con el resto de los profesores para lograr la continuidad del trabajo con estrategias metacognitivas.

● Finalmente nos preguntamos si ese porcentaje de alumnos que logró modificar su situación inicial, llegó realmente a apropiarse de las estrategias enseñadas y podrá seguir sustentando su utilización conscientemente a través del tiempo, o por el contrario, lo suyo fue un cambio temporal, producto de la práctica constante mientras duraron los Talleres.

Esperamos que esto no sea así, pero somos conscientes que los resultados obtenidos en estos primeros Talleres no pueden responder a nuestro interrogante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J.; *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*, Ed. Labor, España, 1992.
- Castillo Prieto, D; *Educación con sentido*, Ed. Ediciones Novedades Educativas, Bs.As., 1995
- Correa, J y otro; *Cómo hacemos para enseñar a aprender*, Ed. Antillana. Bs.As., 1994
- Jones, F y otros; *Estrategias para enseñar a aprender*, Ed. Aique, Bs.As., 1998.
- Monereo, C. y otras; *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Ed. Grao, Barcelona, 1998.
- Pérez Gómez, A.I. y otro; *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid, 1997.
- Sánchez, E; *Los textos expositivos*, Ed. Santillana, Bs.As., 1995.



EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONCEPTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO.

Rubén Edel Navarro

Doctor en Investigación Psicológica. Miembro de la Sociedad Mexicana
de Psicología y Docente Investigador de la Universidad Cristóbal Colón.
redel@aix.ver.ucc.mx

INTRODUCCIÓN.

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Gimenez y Osicka, 2000), sin embargo, en contraste, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como se aborda en los siguientes párrafos.

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas ya que se utilizan como sinónimos. Para la presente investigación se considerará la definición de Jiménez (2000) la cual refiere: “se denomina rendimiento escolar ó académico al nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.

La simple medición de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa. De acuerdo con Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado “algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género” refieren que “se necesita conocer qué variables inciden ó explican el nivel de distribución de los aprendizajes”, los resultados de su investigación plantean que:

“las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos

ó desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”.

Existen investigaciones que pretenden calcular algunos índices de fiabilidad y validez del criterio de rendimiento académico más utilizado: las calificaciones escolares.

En su estudio “análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico”, Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

“1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (Cascón, 2000: 1-11).

Por otra parte, el citado autor, en su estudio denominado “predictores del rendimiento académico” concluye que “el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar”. Al mencionar la variable inteligencia en relación al rendimiento académico cabe destacar la investigación reciente de Pizarro y Crespo (2000) sobre inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, en donde expresan que:

“la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar ó evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos / fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente”.

Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que aparentemente inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar.

En su investigación sobre “los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes”, Piñeros y Rodríguez (1998) postulan que:

“la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

Un estudio reciente titulado “*crosscultural attribution of academic performance: a study among Argentina, Brazil and México*” (Omar y Colbs., 2002) abordó la exploración de las causas más comúnmente empleadas por los estudiantes secundarios para explicar su éxito y/o su fracaso escolar. El marco teórico fue provisto por las formulaciones de Weiner y Osgood. La verificación se realizó sobre muestras de estudiantes brasileños (N = 492), argentinos (N = 541) y mexicanos (N = 561); alumnos de los tres últimos años del ciclo secundario de escuelas públicas y privadas. Cada alumno fue seleccionado por sus propios profesores de matemáticas y ciencias sociales en función de su rendimiento escolar. En primer lugar se les solicitó a los alumnos que ordenaran diez causas típicamente adscriptas al rendimiento escolar según la importancia que le atribuían y, posteriormente, que completaran una adaptación del diferencial semántico integrada por tres conceptos-estímulo (dimensiones de estabilidad, controlabilidad y externalidad) y las diez causas específicas. Se verificó que los alumnos de los tres países consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes

sobre su rendimiento escolar. En lo referente al significado dimensional de las causas específicas, los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos, tanto argentinos, brasileños como mexicanos, coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables, brasileños y mexicanos pero no argentinos, también consideran al estado de ánimo como una causa interna y estable. La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores, fueron evaluadas como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso, emergieron esquemas de respuestas singulares. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socio-culturales y las peculiaridades educacionales de cada país interviniente.

Como se puede observar a lo largo de las diferentes investigaciones citadas anteriormente, el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad, sino su importancia dentro del acto educativo.

1. ALGUNAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO Y FRACASO ESCOLAR.

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al sujeto hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (que es importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

De acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Covington (1984):

“Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme

sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para "proteger" su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc."

El juego de valores habilidad / esfuerzo empieza a ser riesgoso para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante. En este caso el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes.

Esto significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad. Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad (Covington y Omelich, 1979).

Como se había mencionado, algunas de estas estrategias pueden ser: tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, este se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con "honor" por la ley del mínimo esfuerzo. El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano (Covington, 1984).

1.1. LA MOTIVACIÓN ESCOLAR.

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. "Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la

autovaloración, autoconcepto, etc." (Alcalay y Antonijevic, 1987: 29-32).

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

En su obra "Psicología Educativa" Woolfolk (1995), establece cuatro planteamientos generales para la motivación escolar, los cuales se describen a continuación.

Los adeptos de los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como "recompensa" e "incentivo". Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase.

La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de "autorealización" (Maslow; citado por Woolfolk, *et al*), la "tendencia de actualización" innata (Rogers y Freiberg; citado por Woolfolk, *et al*), o la necesidad de "autodeterminación" (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan; citado por Woolfolk, *et al*). Lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

Las teorías del aprendizaje social son integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo: consideran tanto el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados o resultados de la conducta, como el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales. Muchas explicaciones de la motivación de influencia del aprendizaje social pueden caracterizarse como expectativa x valor teórico.

Al respecto Bandura (1993) en su teoría cognoscitiva social refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, ¿si me esfuerzo puedo tener éxito? y ¿si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensante?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

1.2. LAS HABILIDADES SOCIALES.

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela según Levinger (1994), brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables. En su estudio sobre el "clima social escolar: percepción del estudiante" De Giraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.

Mientras que las relaciones entre los compañeros de grupo son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es de sorprenderse saber que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos nos permitan tener algunos indicios que ayudan entender el desarrollo de capacidades sociales dentro de un grupo social de niños.

En su investigación sobre el papel de los padres en el desarrollo de la competencia social, Moore (1997) refiere que los padres se interesan por las interacciones más tempranas de sus hijos con sus compañeros, pero con el paso del tiempo, se preocupan más por la habilidad de sus hijos a llevarse bien con sus compañeros de juego, asimismo Moore (1997) postula que en la crianza de un niño, como en toda tarea, nada funciona siempre. Se puede decir con seguridad, sin embargo, que el modo autoritario de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritativo) en lo que es facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social. Los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad. Probablemente, los niños de padres autoritativos, es decir, aquellos cuyos padres intentan evitar las formas de castigo más extremas (ridiculización y/o comparación social negativa) al criarlos, puedan disfrutar de éxito dentro de su grupo social.

De acuerdo con McClellan y Katz (1996) durante las últimas dos décadas se han acumulado un convincente cuerpo de evidencia que indica que los niños alrededor de los seis años de edad al alcanzar un mínimo de habilidad social, tienen una alta probabilidad de estar en riesgo durante su vida. Hartup (1992) sugiere que las relaciones entre iguales

contribuye en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, asimismo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo (Hartup, 1992).

Los riesgos son diversos: salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral pobre y otros (Katz y McClellan, 1991). Dadas las consecuencias a lo largo de la vida, las relaciones deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, es decir, aunada a la lectura, escritura y aritmética. En virtud de que el desarrollo social comienza en los primeros años, es apropiado que todos los programas para la niñez incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños en la adquisición de habilidades sociales (Katz y McClellan, 1991).

1.3. EL AUTOCONTROL.

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el "locus de control", es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar.

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito ó fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá "afortunada" por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995).

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998). Para comprender la inteligencia, sostiene Goodnow (1976, en Sternberg, 1992), no debemos tener en cuenta los tests mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a la inteligencia.

Por otra parte, existen autores como Goleman (1996), quien en su libro *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes:

"La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión ó el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

El rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprehender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes:

- 1.- Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.
- 2.- Curiosidad. La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.
- 3.- Intencionalidad. El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.
- 4.- Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.
- 5.- Relación. La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos.
- 6.- Capacidad de comunicar. El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás (incluyendo a los adultos) y el placer de relacionarse con ellos.
- 7.- Cooperación. La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales". (Goleman, 1996: 220 y 221).

En virtud de lo anterior, la reflexión gira en torno a educar en el autocontrol, ya que la capacidad de controlar los impulsos aprendida con naturalidad desde la primera infancia constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que nos lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

En la actualidad existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del bajo rendimiento académico, las cuales van desde estudios exploratorios,

descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos; si bien es cierto que resulta una tarea ardua localizar investigaciones específicas que describan ó expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso académico, también es verdad que el acervo teórico y bibliográfico para sustentar una investigación de esta naturaleza resulta enriquecedor; por lo cual se describen a continuación algunas de ellas.

Bricklin y Bricklin (1988) realizaron investigación con alumnos de escuela elemental y encontraron que el grado de cooperación y la apariencia física son factores de influencia en los maestros para considerar a los alumnos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectar su rendimiento escolar.

Por otra parte, Maclure y Davies (1994), en sus estudios sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo. Asimismo concluyen que el funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula.

Glasser (1985) en su trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone: "no acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es improcedente, por dos razones: a) exime de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarrestadas". Finalmente el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: "es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable" (Glasser, 1985).

Carbo, Dunn R. y Dunn K. (citados por Markowa y Powell, 1997) han investigado sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70's y han demostrado categóricamente que los niños aprenden de distinta manera, y que su rendimiento escolar depende, de que se les enseñe en un estilo que corresponda a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con éstos investigadores no existe un estilo que sea mejor que otro; hay muchas aproximaciones distintas, algunas de las cuales son efectivas con ciertos niños e inútiles con otros.

Cabe destacar tres estudios realizados en la Universidad Iberoamericana (U.I.A.) en México y que se relacionan con el

rendimiento académico y algunas de sus variables predictivas, en primera instancia, destaca el realizado por Celis (1986) quien abordó la investigación sobre los subtest de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones especiales del D.A.T., como elementos predictivos de rendimiento académico de la U.I.A., en alumnos que ingresaron en otoño de 1981 y primavera de 1982. Para el estudio de la validez predictiva del éxito académico que presentaron los subtest del D.A.T., utilizados en la Universidad Iberoamericana como parámetros de selección de alumnos, se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson, entre cada uno de los subtest (razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales) y los criterios de rendimiento académico (considerado como el puntaje de materias significativas de la licenciatura y el puntaje global de la Universidad), lo anterior para muestras fraccionadas por edad, sexo, edad-sexo, licenciatura, división y toda la Universidad. El supuesto de que mayores puntajes obtenidos en los subtest del D.A.T., corresponderán a mejores puntajes académicos, se revisó para los 2145 alumnos que ingresaron a la U.I.A. en 1981 y 1982, comparándose también, con la validez predictiva del examen de conocimientos utilizados con el mismo propósito.

Algunas de las conclusiones del estudio anterior fueron:

- 1.-Entre los candidatos a ingresar a la U.I.A., con 20 años ó más, que presentaron el examen de admisión, apareció una disminución significativa en el puntaje bruto obtenido en la prueba de razonamiento abstracto.
- 2.-El puntaje bruto promedio, obtenido por los aspirantes a las licenciaturas de la División de Arte, en el test de relaciones espaciales, es significativamente superior al que obtuvieron los alumnos de las carreras de la División de Ciencias e Ingeniería.
- 3.-En los tres subtest del D.A.T., los hombres obtuvieron puntajes promedio más altos que las mujeres, pero sólo en el caso de la prueba de razonamiento abstracto, esta diferencia fue significativa.
- 4.-En contraposición del fenómeno observado de que los hombres obtienen puntajes brutos promedio más altos en los subtest del D.A.T., las mujeres obtienen puntajes académicos significativamente mayores que los hombres.
- 5.-Ninguno de los parámetros utilizados para la selección y admisión de alumnos a la U.I.A., tiene una validez predictiva confiable o generalizable, presentándose correlación sólo en casos sumamente aislados, que pueden atribuirse, más a errores en la distribución probabilística y estadística de la muestra, que a patrones de comportamiento factibles de ser extrapolados.
- 6.-A mayor edad de ingreso a la U.I.A., disminuye el puntaje global académico obtenido por el alumno.

Por su parte, Muñoz (1993) llevó a cabo un estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior, el objetivo general de la investigación fue conocer la correlación entre algunos

factores de naturaleza psicológica y el rendimiento académico en una población de alumnos becados. Con el propósito de conocer algunos de estos factores se eligieron 3 áreas: intelectual, rasgos de personalidad e integración familiar.

Dentro del área intelectual se trabajaron 10 indicadores, el 1º fue el cociente intelectual del test de Raven y los nueve restantes se extrajeron del cuestionario de habilidades para el estudio que comprendió: la actitud ante el estudio, aceptación alumno maestro, organización para el estudio, concentración, memoria, toma de apuntes, manejo de libros de texto, realización de trabajos escritos y la presentación de exámenes.

Respecto a los rasgos de personalidad, los indicadores estudiados fueron las 10 escalas clínicas del Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI). El área familiar constó de un solo indicador que fue el de la integración familiar.

Del análisis estadístico de los indicadores, Muñoz (1993) encontró que 6 de ellos fueron significativos: 1. actitud ante el estudio del cuestionario de habilidades para el estudio, 2, 3 y 4. La triada neurótica formada por las escalas Hs., D, Hi. junto con la escala Pt., 5. la escala MF y 6. la escala Ma. del inventario de personalidad. Asimismo encontró que la integración familiar no tuvo incidencia en el rendimiento académico por lo cual se concluyó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en la integración familiar entre los alumnos becados de alto rendimiento académico y los alumnos becados de bajo rendimiento académico, así como que si existen diferencias estadísticamente significativas tanto en los factores intelectuales como en los rasgos de personalidad entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico. Dichos resultados apoyaron la postura teórica que sustentó el estudio respecto a la participación simultánea de factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje de contenidos intelectuales que se modifican en un determinado nivel de rendimiento académico.

Finalmente la principal aportación de Frutos (1997) en su estudio "El examen de admisión de nivel superior como predictor del éxito escolar: el caso de la U.I.A." consistió en la realización de un estudio sistemático global de la validez predictiva de los dos criterios que sustentan el proceso de selección estudiantil en la U.I.A., es decir, se analizó estadísticamente el instrumento completo, junto con el promedio de preparatoria considerando todas las licenciaturas que se imparten en la U.I.A.

Algunas de las conclusiones de Frutos (1997) fueron:

- 1.-Se infirió que aunque la variable más predictiva fuera el promedio de preparatoria, en muchos casos (no se precisa cantidad), alguna sección del examen aumenta esta validez, como sucedió con las secciones de filosofía, matemáticas (con y sin cálculo) y razonamiento numérico.

2.-En algunas carreras, aunque se haya obtenido un modelo significativo al 0.01, el valor de R², es tan pequeño que prácticamente la variable explicativa secciones del examen y promedio de preparatoria no tienen ningún impacto en la variable explicada (promedio en la U.I.A.).

3.-Los exámenes de razonamiento matemático, matemáticas A y B, y filosofía tienen un buen grado de validez predictiva.

4.-Se expuso la conveniencia de reducir el número de secciones del examen, ó reformular los exámenes existentes para medir un tipo de habilidad o de conocimiento diferente con cada uno, así como la importancia de continuar realizando estudios en esta línea a fin de generar un instrumento depurado con una cantidad mínima de secciones que pudiera tener una validez predictiva aceptable.

3. REFLEXIONES PARA LA CONCLUSIÓN.

Probablemente pueda entenderse la situación actual del desempeño académico en los niveles superiores de educación, si se hace un análisis retrospectivo de las acciones emprendidas en el sector de la educación elemental de nuestro país.

Desde 1991 el gobierno mexicano ha diseñado y aplicado varios programas compensatorios para revertir los efectos del rezago educativo, principalmente en el medio rural e indígena:

- ◆ El programa para abatir el rezago educativo (PARE, 1991-1996).
- ◆ El programa de apoyo a escuelas en desventaja (PAED, 1992-1996).
- ◆ El proyecto para el desarrollo de la educación inicial (PRODEI, 1993-1997).
- ◆ El programa para abatir el rezago en la educación básica (PAREB, 1994-1999).
- ◆ El programa integral para abatir el rezago educativo (PIARE, 1995-2000).
- ◆ El programa para abatir el rezago en la educación inicial y básica (PAREIB, 1998-2006), (Gajardo, 2001).

Tal parece que la lista podría continuar cambiando lemas y fechas, sin embargo ¿cuáles son los efectos de su implementación?, en los niveles educativos medio y medio superior siguen los estudiantes acusando carencias en los fundamentos de su formación y por ende manifestando dificultades académicas, las cuales pueden observarse desde una mala ortografía hasta la incapacidad para llevar a cabo procesos de pensamiento elementales, tales como el análisis, la síntesis ó un proceso de evaluación, por citar algunos.

Al igual que en la educación básica, en los niveles de educación secundaria y preparatoria, se trata de compensar las carencias citadas a través de programas de apoyo para alumnos que presentan dificultades escolares. Lo anterior no sólo es característico en las instituciones oficiales, sino que podría probablemente reconocerse, desde el punto de vista del autor de este artículo, como un evento social que permea con la misma intensidad a las instituciones educativas particulares.

Contrariamente a la tendencia tradicional de explicar el

rezago educativo por los factores extraescolares (pobreza, regímenes políticos desinteresados en la educación), en estos casos las acciones buscan mejorar principalmente los factores intraescolares, para ello, han diseñado programas concebidos en forma integral, que abordan desde los materiales y textos escolares, hasta la capacitación y estímulos para los docentes, pasando por inversiones en infraestructura, fortalecimiento institucional y mayor compromiso de la comunidad y de las familias con el proceso educativo (Gajardo, 2001).

Los programas de apoyo académico ó escolar se extienden desde América Latina y el Caribe hasta Europa, y como ejemplo de ello a continuación se mencionan algunos de ellos.

ASPIRA Inc., de Puerto Rico ayuda a más de 20,000 niños, estudiantes y jóvenes adultos cada año en las escuelas y comunidades localizadas en más de 40 municipios en Puerto Rico, con una serie de programas de desarrollo en educación, liderato y familia (ASPIRA Inc., 2001).

Dentro de los programas que se ofrecen en Puerto Rico destaca el Programa de búsqueda de talento y consejería educativa (*talent search*), este programa estimula a la juventud de escasos ingresos a resumir y/o terminar sus estudios de escuela superior y aspirar a una educación postsecundaria. Los consejeros educativos proveen incentivos a los estudiantes para permanecer en la escuela, lograr un mejor aprovechamiento de su experiencia educativa, definirse vocacionalmente y mejorar su desarrollo personal (ASPIRA Inc., 2001).

En las últimas décadas, en México se han implementado dos generaciones de programas compensatorios; los que pertenecen a la primera generación son administrados por organismos pertenecientes al sector educativo, y pretenden mejorar la calidad de la educación mediante el ofrecimiento de determinados apoyos destinados a las escuelas y a sus respectivos maestros. En cambio, el que pertenece a la segunda generación, conocido como el PROGRESA (Programa de Educación, Salud y Alimentación; a cargo de la SEDESOL), pretende mejorar los resultados de la escolaridad mediante la canalización de determinados apoyos destinados a los niños y a sus familias (SEP, 2001).

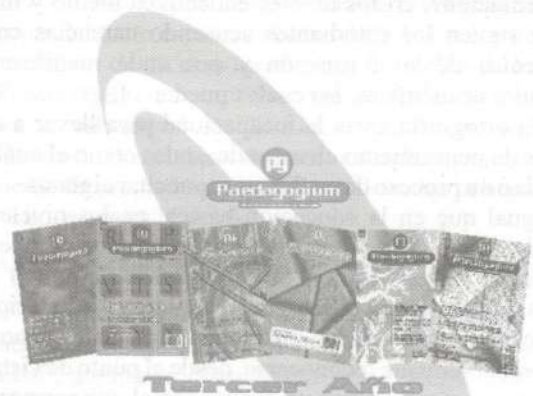
Otro ejemplo es el Programa de Educación Compensatoria que existe en Madrid, el cual destina recursos específicos, materiales y humanos, a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social. Dentro del programa de educación compensatoria existen grupos específicos de compensación educativa y también aulas de compensación educativa, en el primero de ellos la finalidad es prevenir el abandono prematuro del sistema educativo y favorecer la integración al centro educativo, por lo que respecta a las aulas de compensación educativa, el alumnado es aquel que está en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y que además de acumular desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, valora negativamente el marco escolar y presenta serias dificultades de adaptación o ha seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que hace muy difícil su incorporación y promoción en la etapa.

Finalmente y haciendo hincapié en lo expresado en párrafos anteriores, la investigación sobre el rendimiento académico muestra una gran riqueza en cuanto a líneas de estudio se refiere, lo cual nos permite aproximarnos a su complejidad en vías de comprender su significado, dentro y fuera del acto educativo.

FUENTES DE CONSULTA.

- Alcalay, L.; Antonijevic, N. (1987). "Variables afectivas". México. *Revista de Educación*. 144, pp. 29-32.
- Almaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno : características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- ASPIRA Inc. (2001). Documento www. Recuperado : [http : //pr.aspira.org/prog_pr_span.html](http://pr.aspira.org/prog_pr_span.html).
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.: [http : //pr.aspira.org/prog_pr_span.html](http://pr.aspira.org/prog_pr_span.html).
- Benítez, M; Gimenez, M.; Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico : ¿ existe alguna relación ?*. Documento www. Recuperado : <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>
- Bricklin, B.; Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México : Pax-México, Librería Carlos Cesarman, S.A..
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Documento www. Recuperado:<http://www3.usal.es/inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/cl7.html>. pp. 1-11.
- Celis, G.A. (1986). *Los subtests de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales del D.A.T., como elementos predictivos de rendimiento académico en la U.I.A*. México. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Iberoamericana.
- Cominetti, R; Ruiz, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento : las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20 , The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Covington, M.; Omelich, C. (1979). *¿ Are causal attributions causal ? : A path analysis of the cognitive model of achievement motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1487-1504.
- Covington, M. (1984). *The motive for self-worth.. Research on Motivation in Education. Student Motivation*. New York. R. Ames y C. Ames (Eds.). R. Ames y C. Ames (Eds.). Vol.I. Academic, Press.
- De Giraldo, L.; Mera, R. (2000). *Clima social escolar : percepción del estudiante*. Documento www. Recuperado : [http : //colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html](http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html)
- Frutos, V.O. (1997). *El examen de admisión de nivel superior como predictor del éxito escolar : el caso de la Universidad Iberoamericana*. México. Tesis de Maestría en investigación y desarrollo de la educación. Universidad Iberoamericana.
- Gajardo, M. (2001). *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*. Partnership for Educational Revitalization in the Americas. Chile. Formas y reformas de la educación. Serie mejores prácticas.
- Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México : Pax-México, Librería Carlos Cesarman, S.A..
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence : Why it can matter more than IQ*. New York : Bantam Books Psychology.

- Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends : relationships as educational contexts*. Urbana, IL : ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social : intervención preventiva en la escuela*. Universidad de Alicante. Infancia y sociedad. 24. 21-48.
- Katz, L.G.; McClellan (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. Urbana, IL : ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Levinger, B. (1994). *School feedings programs-myth and potential*. Prospects; 14 : 25-30.
- Maclure, S.; Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, España : Gedisa. Debate Socioeducativo.
- Markova, D.; Powell, A. (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia de sus hijos*. México : Selector.
- McClellan, D.; Katz, L. (1996). *El desarrollo social de los niños : una lista de cotejo*. Documento www. Recuperado : [http : //ericecece.org/pubs/digests/1996/cotej96s.html](http://ericecece.org/pubs/digests/1996/cotej96s.html).
- Moore, S. (1997). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social*. Documento www. Recuperado : [http : //ericecece.org/pubs/digests/1997/moor97s.html](http://ericecece.org/pubs/digests/1997/moor97s.html).
- Muñoz, M.L. (1993). *Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior*. México. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Iberoamericana.
- Omar, A.; Uribe, H.; Ferreira, M.C.; Leal E.M.; Terrones, A. y J.M. (2002). "Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México". *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*. Volumen 17. No. 2, México.
- Piñeiros, L.J.; Rodríguez A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*. Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- Pizarro, R.; Crespo, N. (2000). *Inteligencia múltiples y aprendizajes escolares*. Documento www. Recuperado : [http : //www.uniacc.cl/talon/antiores/talonaquiles5/tal5-1.htm](http://www.uniacc.cl/talon/antiores/talonaquiles5/tal5-1.htm)
- SEP (2001). *Observatorio ciudadano de la educación*. "Programas compensatorios : ¿ apoyo a la escuela ó a la familia?". Documento www. Recuperado: [wysiwyg : //8/http://www.observatorio.org/comunicados/comun05.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun05.html)
- Sternberg, R.; Detterman, Douglas K. (1992). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide, S.A..
- Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.



LAS AVENTURAS DE UNA ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA EN ESPACIO VANGUARDIA 2004. ENTREVISTA A OLGA PAULÍN CHÁVEZ¹

Renato Huarte Cuéllar
Estudiante del 8º semestre y
Miembro del Comité Académico de la Lic. en Pedagogía
de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
renato@correo.unam.mx

Renato Huarte (RH): ¿Cuál es tu nombre y cómo llegaste a este encuentro?

Olga Paulín (OP): Me llamo Olga Paulín Chávez y soy estudiante del 6º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Los consejeros estudiantiles me invitaron a participar elaborando un ensayo. Lo elaboré y me inscribí. Me informaron que había quedado seleccionada y, además del nombramiento, hubo un trabajo coordinado a través de grupos de discusión por internet a lo largo de un mes y medio para poder llegar preparados al evento que se realizaría del 3 al 8 de mayo del 2004 en el Cintermex dentro del Parque Fundidora en Monterrey, Nuevo León.

RH: ¿Qué es Espacio Vanguardia 2004?

OP: Paralelamente a Espacio 2004, existió Espacio Vanguardia (en su segunda edición), que es un evento de vinculación juvenil único en América Latina. Es un programa que reúne a los sectores más importantes de la sociedad (gobierno, empresa, industria y universidad) que tiene como fin impulsar y desarrollar iniciativas emprendedoras de jóvenes destacados, a diferencia de Espacio que es un marco más amplio pero de menor compromiso.

Se reunió a 250 estudiantes de 26 Universidades e Instituciones de Educación Superior de todo el país, tanto públicas como privadas, en donde nuestra Universidad tuvo el 10% de los alumnos participantes. Se presentaron alrededor de 60 propuestas aproximadamente sólo dentro de la UNAM y así se seleccionó a 25.

El título de mi ensayo fue "Educación con perspectiva de género como base para la competitividad y responsabilidad como binomio del bienestar" y fue incluido en el eje social-político.

Además de las Conferencias Magistrales con personalidades de la talla de José Antonio de la Peña, Jaime Parada, Alejandro Encinas, Enrique Jackson, Mario Molina, José Sarukhan, Porfirio Muñoz Ledo, Xóchitl Gálvez, Javier Solórzano, Alberto Ruy Sánchez, Lorenzo Lazo, Carlos Alazraki, Luis Carlos Ugalde, el gobernador de Nuevo León José Natividad González Parás, Leonardo Kurchenko, Carlos Loret de Mola, Emilio Azcárraga Jean, entre muchos otros; tuvimos la oportunidad de participar en un modelo de mesas prospectivas con base en nuestros proyectos que habíamos estado trabajando. Existieron cuatro ejes (social-político,

económico-industrial, académico-científico y cultural-artístico) con cuatro temáticas básicas (el voto de los mexicanos en el extranjero, derechos humanos de los migrantes, respeto a las costumbres de los indígenas y el abstencionismo electoral) en cuatro facciones o grupos de trabajo (justicia social, corresponsabilidad, modernización y sustentabilidad) todos trabajados de forma transversal. A través de un modelo de simulación del Congreso de la Unión se llegó a elaborar, tras llegar a acuerdos y decisiones por medio de votaciones, un Memorial de Particulares que ya fue enviado al Congreso de la Unión.



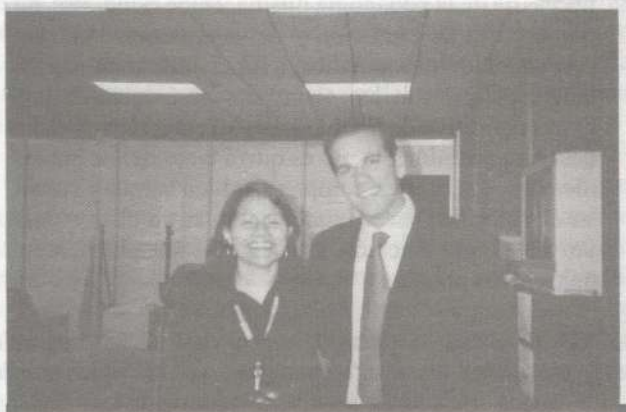
RH: Cuéntanos alguna experiencia singular

OP: Recuerdo que en una de las grabaciones del programa "Foro abierto a las ideas" conducido por Carlos Loret de Mola transmitido cada noche, participaba como público y se comentaba acerca del conocimiento. Se lanzó la pregunta: "¿Quién se siente preparado para la vida profesional?" y, estando segura que muchas personas levantarían la mano, yo la levanté. ¡Fui la única que la levanté! Me preguntó Carlos Loret si quería decir por qué y, ante la situación, me animé a contarles que consideraba que estaba preparada para la vida profesional por la formación que había recibido en la Universidad porque en la UNAM, y en la Facultad en particular, no sólo veíamos el conocimiento *per se*, sino que nos educábamos de forma integral al saber el para qué del conocimiento, en tanto el conocimiento te da poder y eso es una gran responsabilidad.

RH: ¿En qué te contribuyó el haber participado en un evento como éste?

¹ Realizada el día 2 de junio de 2004

OP: Me ayudó a entender que, con todo y nuestra formación, la universidad no es la vida y que debemos enfrentarnos a ella. Esto, sin ningún tipo de temor, ya que considero que contamos con un excelente nivel de formación, no sólo como estudiante de Pedagogía sino como estudiante de la UNAM. En una mesa grupal Javier Solórzano inclusive comentó que los egresados de la Facultad de Filosofía y Letras son de las personas más críticas del país. Coincidió con él ya que ser crítico es tener las bases para refutar o sostener argumentos y no sólo ser crítico.



RH: ¿Qué te aportó como futura Lic. en Pedagogía?

OP: Me di cuenta de la importancia que tiene nuestra profesión en el marco de los problemas actuales del país. En todas las conferencias, la educación apareció como una constante al mencionar los factores de solución de dichas problemáticas. También hubo una gran preocupación sobre la importancia de la educación ética. Muchas personas quedaron sorprendidas al entender que el profesional de la Pedagogía tiene un papel trascendental en nuestras sociedades al entender a profundidad y con las bases necesarias, el fenómeno educativo. Fue una buena experiencia también en este ámbito ya que sólo habíamos dos estudiantes con este perfil: un estudiante de Ciencias de la Educación y yo. Otro elemento fundamental que fue parte importante de mi discurso, fue la relevancia de las humanidades de cara a los problemas que tenemos frente a nosotros. También fue importante el resaltar la responsabilidad social que tiene cualquier persona, pero los empresarios en particular. En ese sentido, hubo una influencia importante. Me dio también la oportunidad de entender la importancia de la UNAM en mi vida.

RH: Pero, ¿el proyecto termina ahí?

OP: No. La consecuencia del evento, además de vivir toda una semana de experiencias nuevas fue que, si se demostraba un alto compromiso y desempeño en las actividades, sería invitada a participar en un grupo de 50 jóvenes destacados que

constituirían la RED VANGUARDIA, cuyos miembros recibirán, durante los meses posteriores a Espacio Vanguardia, formación profesional para emprendedores, además de competir por alguna de las siguientes becas:

Becas SEP- Vanguardia para estudios de posgrado en el país, o estudiar un idioma en el extranjero.

Becas CONACYT para realizar estudios de posgrado en el extranjero

Becas EVAC para el Instituto de Empresa, España.

Quedé seleccionada dentro de los cincuenta para seguir participando. Los proyectos en los que se puede llegar a trabajar en esta etapa son la observación del desarrollo comunitario, el seguimiento de lo realizado en Monterrey o el seguimiento de prácticas profesionales. Aún no hemos llegado a la etapa de elección pero me inclino más por la primera.

RH: Para concluir ¿qué le dirías a nuestros lectores?

OP: Como profesionales de la Pedagogía no debemos minimizarnos y debemos entender el papel tan importante que tenemos frente a nosotros. Debemos ser actores sociales y factores de cambio para poder incidir en los problemas educativos que, como he mencionado, son de la mayor importancia. Debemos creer que hay que ser partícipe del mundo que queremos construir: Vivir la utopía

RH: Gracias por compartir tu experiencia

OP: Gracias a ti.



Oblectatio: Reflexiones

SOBRE LA ENSEÑANZA ARTESANAL Y ESCOLAR

José Antonio Mendoza Vázquez
Licenciado en Pedagogía UNAM
Estudiante de la Maestría en Pedagogía por la UNAM
mendozaantonio@yahoo.com.mx

"Dado que no existe un tratado solo que nos ilustre sobre cómo han sido enseñadas las diferentes disciplinas, oficios, negocios o profesiones, la evidencia empírica para sustentar la teoría general ha de ser, por fuerza, desordenada"

Dr. Enrique Moreno y de los Arcos

Sobre la enseñanza artesanal y escolar-

Gabriel Compayré, al escribir sobre la historia de la pedagogía, refiere las distintas formas que adquiere la educación, adoptando diversas modalidades. que bien pudieran tener cabida en uno de los dos modelos de enseñanza en cuestión: el artesanal y el escolar.

No solo existe la educación propiamente dicha, la que se da en las escuelas y que proviene de la acción directa de los pedagogos, sino que hay una educación natural, que se recibe sin saberlo ni quererlo, por la influencia del medio social en que se vive. Hay lo que un filósofo contemporáneo llamó ingeniosamente *los colaboradores ocultos*, de la educación: el clima, la raza, las costumbres, la condición social, las instituciones políticas y las creencias religiosas... La actividad pedagógica puede, además, manifestarse ya sea por doctrinas y teorías, ya sea por métodos o por instituciones prácticas. El historiador de la pedagogía no solo tiene que dar a conocer las concepciones generales que los filósofos de la educación han sometido sucesivamente a la aprobación de los hombres, y si quiere ser completo, debe detallar los hechos consumados y estudiar en su realidad los establecimientos escolares instituidos en diversas épocas por los organizadores de la instrucción.¹

Para poder adentrarnos en nuestro tema de estudio es necesario hacer algunas reflexiones sobre la importancia del estudio de la historia de la pedagogía, para así tener una idea clara de cómo se han dado los distintos modelos educativos:

La historia de la pedagogía es la introducción necesaria de la pedagogía misma. Debe estudiarse, no por espíritu de erudición y de vana curiosidad, sino con intención más práctica, a fin de buscar en ella las verdades que son los elementos esenciales de una teoría definitiva de la educación. El esfuerzo que debe desearse actualmente, no es quizá tanto del de buscar ideas nuevas, sino de comprender bien las que ya están en circulación, hacer una elección entre ellas, y una vez hecha esa elección, consagrarse resueltamente a ponerlas en práctica.

...A decir verdad, la pedagogía esta casi hecha para quien conoce a fondo a los grandes pedagogos de los siglos pasados y no queda más que coordinar las verdades dispersas recogidas en sus obras, apropiándose las por la reflexión personal y fecundándolas por la fe moral y por el análisis psicológico.²

Dejando de lado el intento de explicación histórica que contemple las necesarias implicaciones sociales y económicas, y prestando atención a la validez de la distinción de la propuesta, se puede afirmar que existe un doble enfoque pedagógico para la enseñanza, que el Dr. Moreno designa como los modelos escolar y artesanal de la educación. El modelo artesanal puede relacionarse con las escuelas de Platón y Aristóteles, en los escritos de Cicerón, Séneca y Tácito en Grecia y Roma.

El modelo escolar "consiste en la aplicación de un conjunto de recursos de carácter pedagógico, diseñados para procurar en el estudiante el desarrollo del mínimo de habilidades y destrezas requeridas para el ejercicio de una actividad científica o profesional".³

En la antigüedad, se utilizaban los manuales de retórica [*technai*], las suasorias y las controversias en las escuelas de retórica, aunque eran mal vistas por quienes no comulgaban con el modelo escolar, ya que se apreciaba más la formación en la práctica cotidiana con un profesional o con un filósofo. En el modelo escolar, la apreciación del quehacer docente como hacedor de materiales, ejercicios y prácticas que garanticen

¹ Gabriel Compayré. *Historia de la Pedagogía*. Versión Castellana de Carlos Roumagnac. Librería de la Viuda de Ch. Bouret. 1896. p. 5.

² *Ibidem*. p. 10-11

³ Moreno. *Hacia una Teoría Pedagógica*. p. 21

un más rápido y mejor aprendizaje de los alumnos, no difieren de la que tuvieron las suasorias y controversias en la antigüedad. "Grecia tuvo, sin embargo, su pedagogía porque tuvo sus legisladores y sus filósofos: los unos, que reglamentaban, en la práctica, los detalles de la educación; los otros que buscaban en sus teorías principios esenciales del desarrollo de las almas".⁴

En cuanto al modelo artesanal "el bautizo de esta forma de enseñanza, deriva únicamente del hecho de que es en los gremios artesanales donde alcanzó su mayor grado de sistematización. Se trata pues, de una apelación meramente basada en la afinidad. Esto no significa que en otras actividades humanas no se dé esta forma de enseñanza. Tanto en los oficios, como en las profesiones o en la propia vida cotidiana podemos encontrar este modelo, incluso en el seno mismo de la escuela".⁵

La organización gremial, corporativa, es casi tan antigua y universal como el surgimiento de las altas culturas, una de sus características es que los artesanos de un mismo oficio ocupaban el mismo barrio, como ocurría en Mesopotamia: "cada oficio ocupaba su propio barrio en la ciudad, como ha sido siempre la costumbre en el próximo oriente, y la práctica de él se transmitía de padre a hijo, aunque cabía admitir a extraños, incluidos esclavos, al aprendizaje".⁶

La legislación relativa al ejercicio de las artesanías u oficios asumía diversas modalidades, pero normalmente existían algunas formas de reglamentación, tal como ocurría en el lejano oriente:

"De acuerdo con las leyes, los artesanos chinos ocupaban el segundo lugar, después de los hombres libres, los arrendatarios y otros grupos. A semejanza de los burócratas, estaban cerca del gobierno central y trabajaban en los arsenales, los talleres imperiales, o los servicios de los monopolios, las minas de hierro o las salinas. Como agentes permanentes o temporales, tenían una jerarquía superior a la de los siervos, estaban eximidos de las corveas, podían apelar los fallos judiciales y recibían pagos en especie o en moneda, a destajo o por pieza. Trabajaban trescientos días para el Estado y el resto del tiempo podían hacerlo por cuenta propia.

Los artesanos japoneses estaban sometidos a un reglamento distinto. Organizados desde el comienzo en clanes, se los había ennoblecido. Los poderosos o los templos podían contratarlos y entonces residían en un lugar llamado *za*".⁷

Otra característica, impresionante en la organización

gremial, es lo que se conoce como el secreto de oficio. El vínculo fundamental de la relación humana en las corporaciones es de carácter económico. Los participantes se relacionan para la producción económica, ocultar el conocimiento era vital para evitar la competencia, por un lado, así como preservar una relación de dominación con quienes se iniciaban. La enseñanza en estos gremios estaba perfectamente normada y sistematizada: "El periodo de aprendizaje era de cinco años para el tejedor, de cuatro años para el albañil y de dos y medio para el batanero, mientras que el panadero podía aprender su profesión en solo quince meses; durante este periodo, el maestro tenía que iniciar a su discípulo en todo el "arte y misterio".⁸

Es sorprendente que aun con las restricciones gremiales y sobre las formas de transmisión del conocimiento se podía filtrar un secreto artesanal ocasionalmente. Otra forma de transmisión del secreto del oficio de forma forzada era cuando se estaba en riesgo de muerte, caso de los ancianos proclives. La afición a los viajes, también propiciaba la difusión del quehacer artesanal. "Grupos enteros de artesanos viajaban por todo el mundo antiguo a petición de gobernantes de otros países, para la realización de aquellos trabajos en que su propia patria era famosa".⁹

Durante los viajes, los artesanos iban incorporando elementos nuevos y perfeccionando la técnica, Woolley nos ilustra con un ejemplo "... Si bien el carácter hereditario de los oficios fomentaba el espíritu conservador, con el hijo o con el aprendiz ateniéndose a los preceptos de la generación anterior, el especialista ambulante, en cambio, introducía nuevas ideas y nuevos procesos [reclutaba ayudantes locales, que con el tiempo aprendían sus métodos], y al internacionalizar el conocimiento, hizo mucho por el fomento del progreso de las artes en general, aunque fuera un progreso en una dirección uniforme, gobernada por el precedente histórico".¹⁰

Otra consideración acerca del secreto del oficio es que, en buena manera, logra conservarse a través de la creación de un lenguaje específico, privado, para el uso exclusivo de los aprendices, así como del método utilizado, nuevamente retomamos a Woolley, para ilustrarnos de manera clara: "La divulgación de secretos divinos en su origen, salvo dentro del estrecho círculo del gremio, sería un acto impío y manifiestamente en detrimento de la organización; el maestro estaba obligado, bajo gravosa multa, a procurar una plena instrucción al aprendiz autorizado, pero parte de esta instrucción se daba, como lo muestran los textos tecnológicos que sobreviven, en una jerga del oficio que era ininteligible para el mundo exterior".¹¹

⁴ Compayré. *Op. cit.* p. 27.

⁵ *Ibidem.* p. 27.

Leonardo Woolley. "Los comienzos de la Civilización" En: UNESCO. *Historia de la humanidad. Desarrollo cultural y científico*. 12 v. Barcelona, Planeta/Sudamericana, 1977. V.I. p. 452. Tomado de Moreno. *Hacia una teoría pedagógica*. p. 28.

Ibidem. p. 30.

⁸ *Ibidem.* p. 32.

⁹ Moreno. *Op. cit.* p. 35

¹⁰ Woolley. *Op. cit.* p. 36

¹¹ *Ibidem.* p. 37.

Aunque el fin del presente trabajo es ubicar la enseñanza artesanal y escolar, principalmente en Grecia y Roma de la antigüedad, y con el fin de comprender estos modelos de enseñanza, retomaremos ejemplos y vivencias de la Edad Media, ya que es una época en la que se consagra el tipo de enseñanza artesanal.

“Un rasgo común y saliente de la Edad Media, fue la asociación de personas dedicadas a una misma profesión, al efecto de protegerse recíprocamente y monopolizar a veces los beneficios de ella. Los hombres de armas formaron la caballería, los comerciantes, las asociaciones mercantiles. En las ciudades, los artesanos de un mismo oficio también se reunieron en asociaciones llamadas gremios...El niño que entra a formar parte de un gremio lo hace en calidad de aprendiz, en la casa o en la empresa de un maestro. Este le enseña la profesión y subviene a sus necesidades económicas. Ejerce sobre el niño una completa autoridad. Al cabo de algunos años y mediante un examen y aprobación del gremio el aprendiz es nombrado *compañero* [oficial]. Estos obreros calificados pueden continuar en la casa del maestro y sentarse a su mesa, a cambio de su trabajo reciben un modesto salario. El último grado del aprendizaje es la *maestría*. Para alcanzarla el oficial ha de someterse a un nuevo examen o ejecutar una obra *maestra*. Satisfecho uno de estos requisitos es nombrado maestro; puede poner su propio taller o empresa, si tiene los recursos, y participar con voz y voto en las asambleas del gremio”¹²

En la enseñanza caballerescas se iniciaban como *paje*, de los siete a los catorce años; *escudero*, de los catorce a los veintiún años, concluyendo con el grado de *escudero personal*. Tal como lo describe Larroyo. Como se sabe, este sistema de enseñanza, dividido en los tres grados mencionados, sigue vigente en muchos oficios, artesanías y hasta en las profesiones, en el mundo, tal vez con distinta denominación. Diversas profesiones como la medicina, la abogacía, la pintura, el periodismo se han enseñado de manera artesanal, tomando el caso de medicina, “en la época helenística destacó sobre todos los centros de formación médica el famoso *Museum* de Alejandría. Donde las *akroáseis* o lecciones públicas tanto prestigio adquirieron. Más tarde y probablemente según el modelo griego, en no pocas provincias del Imperio Romano fueron creados centros análogos. Pero todo esto no fue óbice para que desde los tiempos más remotos hubiese y siguiese habiendo médicos formados mediante su experiencia personal, al lado de quien privadamente pudiera enseñarles el oficio”¹³

Continuando con la enseñanza artesanal, la más atinente información la ofrece la historia de la enseñanza de la retórica. Aunque la mayoría de antecedentes tienen origen griego, también la retórica romana introdujo algunas modalidades.

Recordemos que en tiempos de Cicerón, existían las escuelas de los rétores, herederas de los sofistas y de la escuela

de Isócrates, pero no habían distinguido aún la enseñanza de la oratoria de la enseñanza del derecho. Esta ciencia transita entre la enseñanza artesanal y la escolar, tal como lo expresa Henri-Irénée: “existe pues, en Roma una ciencia del derecho; su conocimiento es un bien precioso al cual aspiran muchos jóvenes romanos: abre las perspectivas de una carrera provechosa y, más aún que la elocuencia, el derecho aparece como un recurso para escalar posiciones, como un medio para llegar. ...Remitámonos a los textos que exhiben al joven Cicerón en tren de acompañar a uno u otro de los Mucios Escévola. El maestro es ciertamente un practicion, más que un profesor. Pero los jóvenes discípulos que lo rodean asisten a las consultas jurídicas que aquel atiende y despacha, y se instruyen oyéndolas, pues sabe aprovechar, desde luego, toda ocasión propicia para explicarles las sutilezas del caso. Sólo a partir de la generación de Cicerón, y en buena parte, a lo que parece, merced a su esfuerzo y a su propaganda, la pedagogía jurídica romana superpone a esta enseñanza práctica, *respondentes audire una enseñanza sistemática instituire*.”¹⁴

Continuando con la enseñanza gremial -y como ya hemos visto-, las organizaciones corporativas lograron un alto grado de sistematización del proceso de enseñanza. Los objetivos de la educación y la prueba de los conocimientos estaban bien reglamentados. “Procedentes de Europa las ordenanzas de los distintos gremios nos dan una idea clara del funcionamiento del sistema”¹⁵. Las ordenanzas de torneros del México colonial pueden ser un claro ejemplo de cómo se establecían estándares de calidad para la producción y se vislumbraban los inicios de la certificación gremial, de la producción y de la enseñanza impartida:

...Que al principio del año se junten los maestros examinados ante el Escribano de Cavildo y nombren dos Veedores, los cuales se presenten á la Ciudad hagan el juramento y se les dé el título sin el cual no puedan usar el dicho oficio.

...Que el que hiciera Quitasoles, los haga de maderade encina bien hechos, y en perfección, pena de diez pessos aplicados como dicho es.

...Que los manguillos de Zapatero sean de madera fuerte, y hechas las guíolas que se les hechan con fuego, ó cosidas sólo dicha pena.

Que él que se huviere de examinar en dicho oficio haya de Saber, y Sepa lo siguiente.

...Y que pueda examinarse qualquiera de lo que de ello supiere, y se le dé carta de examen, no pudiendo vssar de otras cosas que áquellas en que estuviere examinado, sólo dicha pena de diez pessos¹⁶ (sic).

Los periodos de aprendizaje variaban de acuerdo al tipo de profesión de que se trate, estaban perfectamente determinados. Cada oficio tenía un mínimo de duración de acuerdo al carácter de aprendiz o de oficial. Ejemplos son los seditos y gorreros de la Nueva España, que según sus ordenanzas, debían ejercer como oficiales algún tiempo antes

¹² Francisco Larroyo. *Historia general de la pedagogía. Tratamiento sistemático de Iberoamérica*. 6ª. Ed. México, Porrúa, 1959. 676. p. lls. p. 243-4. Tomado de Moreno. *Hacia una teoría pedagógica*. p. 40.

¹³ P. Laín Entralgo. *Historia de la Medicina*. Bracélos, Salvat, 1978. XXXII-722 p. [biblioteca médica de bolsillo]. p. 129. Tomado de Moreno. *Hacia una teoría pedagógica*. p. 45.

¹⁴ Henri-Irénée Marrou. *Historia de la educación en la antigüedad*. Trad. De José Ramón Mayo. Buenos Aires, EUDEBA. 1965. XXVI-534 p. [biblioteca El Hombre y su Sombra. La vida en la Ciencia]. p. 284-5. Tomado de Moreno. *Hacia una teoría pedagógica*. p. 47-48.

¹⁵ Moreno. *Op. cit.* p. 49.

¹⁶ Francisco del Barrio Lorenzot. *Ordenanzas de gremios de la Nueva España*. Ed. De Genaro Estrada. México, secretaria de Gobernación, 1920. VI-316 p. lls. [el trabajo en México durante la época colonial. p. 95-5. Tomado de Moreno. *Hacia una teoría pedagógica*. p. 49-50.

de poder examinarse para poder obtener el grado de maestro, a menos que se trate del hijo del maestro, en cuyo caso se hace un descuento.

El modelo artesanal, en síntesis, es la forma natural de enseñanza que ha acompañado al hombre desde su aparición como tal, es esencialmente mimético. La enseñanza artesanal confía el aprendizaje a la imitación del ejemplo que proporciona el maestro en el desarrollo de la actividad.

La organización gremial de la enseñanza se da en actividades profesionales complejas, esto es, la división entre los grados de aprendizaje, oficial, y maestro se da sólo cuando el conocimiento requerido para el desempeño de la actividad es de naturaleza compleja. Actividades de conocimientos simples, no implican los grados descritos. La diferencia radica en la capacidad de producción de las personas que las realizan, como lo son las mujeres y los niños.

Finalmente la distinción entre los maestros y los oficiales en artesanías como lo es la cerámica procede, del simple hecho de que el maestro es el propietario del medio de producción, en este caso de los hornos.

Por otra parte, la escuela fue una creación de las altas culturas de manera independiente. Las encontramos por igual en Mesopotamia que en Mesoamérica o China.

Como suele suceder en materia histórica, es probable que se encuentren antecedentes más remotos que aquellos que tenemos históricamente documentados. Podemos creer que la escuela tiene origen en la prehistoria:

No todos los productos de los artistas del periodo glacial superior son obras maestras. Pero tanto las pequeñas obras de arte, como el arte mural que hemos examinado, muestran realizaciones perfectas, culminantes, hasta desde el punto de vista del arte.

...Pero ya en aquella época, el artista más hábil se distinguía de la multitud, trabajando al servicio de la comunidad.

...Obras semejantes no pudieron realizarse así de primer golpe, sino que tuvieron que ser el producto de una larga serie de ensayos, de experiencias, habilidad y aprendizaje. Conocemos dos grupos de hallazgos que nos demuestran claramente que era así: los descubrimientos de modelos grabados o pintados, verdaderos "bosquejos", y el de las llamadas "escuelas del arte".

...Estas "láminas de bosquejos o esquemas" son muy frecuentes, aunque tan solo haya sido posible encontrar su realización en las paredes de las cuevas en raros casos. Indiscutiblemente, los antiguos artistas se ejercitaron largamente, y con frecuencia, probando continuamente nuevas ideas.

...El aprendizaje de esos artistas no consistía solo en esos diseños, que tenían a mano antes de comenzar los

grandes frescos, sino que en su juventud habían asistido a una verdadera escuela recibiendo enseñanzas en dibujo y pintura, como lo demuestran las diferentes "escuelas de arte" del periodo glacial ya descubiertas y que pueden reconocerse por la cantidad enorme de "láminas de diseño" que se han encontrado. ...El "estudio arte" más importante se encuentra en suelo español. Se trata de la Cueva de Parpalló, en la que se descubrieron cantidades enormes de piedras pintadas y grabadas. También aquí se ven verdaderos trabajos de aprendices junto a excelentes representaciones.

Por ello, no puede existir la menor duda de que, ya en aquellos tiempos primitivos, existían "escuelas de arte" grandes como el Limeuil y Parpalló, y otras muchas, más pequeñas, que servían para preparar nuevos artistas. Esta comprobación es muy interesante porque nos permite conocer la estructura social y el alto nivel intelectual del hombre del periodo glacial superior.¹⁷

Como es obvio, se carece de elementos que permitan afirmar categóricamente que se trata de verdaderas escuelas. Podría tratarse tanto de escuelas como de talleres artesanales. Es la existencia de gran cantidad de esbozos lo que permitiría inclinarnos a la hipótesis de que nos encontramos ante los verdaderos antecedentes de lo que hoy conocemos como escuela.

Existen evidencias de históricas y arqueológicas de la existencia de escuelas, en la cultura babilónica. Tal como lo expone Woolley:

"El elemento instruido de la población sumeria y babilonia antigua fue proporcionalmente mayor que en Egipto. Hubo escribas "menores" y escribas "altos", escribas del templo y escribas "reales" de palacio, escribas que actuaron como altas autoridades del gobierno y escribas que se especializaron en categorías determinadas del trabajo administrativo, maestros y notarios públicos, siendo estos los más solicitados a causa de la inmensa importancia del comercio exterior e interno y de que la ley exigía prueba documental en cualquier acción civil que se ejerciera ante los tribunales. Es muy posible que, aparte de estos escritores profesionales, que sumaron muchos miles, el hombre de negocios adquiriera también por lo menos un barniz de instrucción literaria para sus propios fines; en todo caso, es manifiesto que tuvieron que existir numerosas escuelas de escribas."¹⁸

El texto de Woolley -aludiendo los croquis que se intercalan, las excavaciones realizadas en Ur-, permite tener una idea más clara sobre la existencia y distribución de las escuelas. Ejemplo de ellas es la "Casa de las Tablillas, que bien esta podía ser un agregado de al templo de Nin-Gal,

¹⁷ Johannes Maringer y Hans-Gerg Bandi. *Arte prehistórico*. Trad. De Pedro Pellicena Sánchez. Basilea, Holbein. 1952. 168 p. Il. p. 107-8. Tomado de Moreno, *Hacia una teoría pedagógica*. p. 57-60.

¹⁸ Woolley. *Op. cit.* p. 518. Tomado de Moreno. *Hacia una teoría pedagógica*. p. 60.

en Ur, durante los años 555-593 a. de C. En el patio y en dos cuartos se encontraron casi dos mil tablillas, incluidas algunos cientos de las de tipo redondeado de "ejercicios escolares" utilizadas para "copias en limpio". La escuela, al parecer estaba dispuesta para contener a lo sumo a dos docenas de chicos, al parecer se trata de una escuela dedicada a alumnos de todas las edades.

En la antigüedad también encontramos vestigios de la existencia de escuelas, tal como lo expone Compayré:

El niño entraba a la escuela á la edad de seis años, <<si se lleva a tu escuela a un niño menor de seis años, no hay que recibirlo>> dice el Talmud; y para indicar que desde esa edad hay que recobrar el tiempo perdido el Talmud agrega <<Después de los seis años, recíbelo y cárgalo como un bucy>> Otros doctores de la misma época, más juiciosos, y entendidos, recomiendan, por el contrario, la moderación en el trabajo y dicen que hay que tratar <<a los pequeños según sus fuerzas y según sus fuerzas a los grandes>>

... La China estuvo civilizada desde tiempo inmemorial y en todas la épocas de su larga historia, asemejase á sí misma. La instrucción es allí maquinal y formal; los maestros se preocupan exclusivamente en hacer adquirir una habilidad mecánica, una rutina regular y segura.¹⁹

Aunque no existen evidencias de que las niñas -de esa época- asistieran a la escuela, si las hay de la existencia de las mujeres escribas, es muy probable que éstas se formarían en la casa de su padre escriba:

Existieron mujeres escribas y han llegado hasta nosotros muestras de su trabajo, pero no sabemos como recibieron su instrucción: nunca se hace mención de alumnas en la literatura de las escuelas. Los chicos pertenecían, en su mayoría, a las clases altas de la sociedad; de aproximadamente unos quinientos escribas de la primera parte del segundo milenio antes de Cristo que han consignado los nombres y profesiones de sus padres, la mayoría son hijos de gobernadores, "padres de la ciudad", embajadores, administradores de templos, jefes de militares, capitanes de mar, recaudadores de impuestos, sacerdotes, gerentes, inspectores, capataces, escribas, archiveros y contadores. Por otro lado, se conocen casos en los que una persona caritativa había adoptado a una criatura abandonada, coronó su buena obra enviando al chico a la escuela para que, "aprendiera el arte del escriba", esto tal vez fue una rara excepción, pero indica por lo menos que la instrucción no estaba limitada de modo exclusivo a una casta favorecida.²⁰

De acuerdo con lo expuesto por Woolley, las escuelas mesopotámicas proporcionaron una sólida instrucción y mantuvieron el respeto general por el saber como tal. La antigua escuela sumeria, probablemente un apéndice del

templo, que sólo pretendía ser un centro de preparación profesional, quedó con el tiempo secularizada y, con un programa de estudios cada vez más amplio que atendía a las necesidades de una sociedad cada vez más compleja, transformada en un verdadero centro del saber. De acuerdo con las excavaciones realizadas en la antigua Mesopotamia, nos muestran una escuela plenamente establecida, sin que se pueda percibir el proceso histórico, mediante el cual fue creada, en cambio en Grecia, se puede seguir con mayores datos el proceso.

En la Grecia arcaica se consagró el modelo artesanal como forma para la instrucción de sus ciudadanos, imprimiéndole un sello muy especial: la pederastía, Marrou, lo expone de la siguiente manera: "La educación no estaba confiada todavía a la escuela.

En la época arcaica ésta aún no existía, y una vez creada quedó siempre un poco subestimada, descalificada por el hecho de que el maestro recibía una paga por sus servicios, circunscripta a una función técnica de instrucción, no de educación

...La falta de instituciones propiamente educativas determinó, por largo tiempo, la existencia de un sólo tipo de educación profunda: la que vinculaba de esta suerte al discípulo con el maestro que lo había elegido, que lo había distinguido con su llamado.

Sin embargo, la escuela inevitablemente tenía que aparecer. Ya que por un lado existía en el cercano Oriente desde algunos milenios atrás y por otro las nuevas clases sociales en ascenso requerían educación para sus hijos y estaban, más que dispuestos a pagar por ella.

...La democratización de la educación, al erigir una enseñanza necesariamente colectiva, destinada al conjunto de hombres libres, implica la creación y desarrollo de la escuela.

...Para Píndaro, la educación solo tiene sentido cuando se la destina a un noble, el cual tiene que llegar a ser lo que es: "Sé tal como has aprendido a conocerte". Sabio es, ante todo, el que sabe muchas cosas por talento natural, *phyá*. Los advenedizos de la cultura, los *mathontes*, "esos que solo saben por haber aprendido" no merecen más que desdén.

Pero este desdén, y la misma violencia con la que se lo expresa, nos están atestiguando que el hecho en sí existía, o sea que, mediante una técnica educativa apropiada, un número cada vez mayor de advenedizos hacía iniciar a sus hijos en aquellas técnicas que primeramente habían constituido un privilegio, celosamente preservado, de la únicas familias bien nacidas, de los eupátridas.

Pero atender este tipo de educación, que interesaba a un número cada vez mayor de jóvenes, la enseñanza personal impartida por un ayo o por una amante ya no podía bastar.

¹⁹ Compayré. *Op. cit.* P. 24-25

²⁰ Woolley. *Op. cit.* p. 64-65

Era inevitable una formación colectiva, y justamente la presión de esta necesidad social hizo nacer, la institución de la escuela. La educación particular no desapareció de improviso: como consta por el testimonio de Aristóteles y Quintiliano, los pedagogos discutieron durante mucho tiempo todavía, las ventajas y los inconvenientes de uno u otro sistema, pero una vez creada la educación colectiva no tarda en ser normalmente la más difundida.²¹

Sobre las escuelas de Atenas, Compayré refiere de cómo se desarrolla la educación de los niños y del comportamiento de los maestros:

Solón, el legislador de Atenas, había colocado en la misma categoría los ejercicios del cuerpo y los del espíritu. Los niños, decía, deben antes que nada, aprender <<a nadar y a leer>>. Aún parece que la educación del cuerpo fue la primera preocupación de la república ateniense. En tanto que se abandonaba la organización de las escuelas de gramática y de música a la iniciativa privada, el Estado intervenía en la dirección de los gimnasios y el jefe del gimnasio era electo anualmente por la asamblea del pueblo. Sin embargo, la educación ateniense se convirtió más y más sobre todo hacia el siglo decimosexto antes de Jesucristo, en una educación literaria.

El niño ateniense permanecía hasta los seis o siete años, en poder de una nodriza y de una criada, a la edad de siete años, el pedagogo, que era casi siempre un esclavo, quedaba encargado de vigilar al niño, y éste, bajo el cuidado de su pedagogo, frecuentaba sucesivamente la escuela de gramática, la escuela de gimnástica ó *palestra* y la escuela de música.

...La gramática, la gimnasia y la música, en la acepción propia de la palabra, representaban, pues, la instrucción elemental del joven ateniense, pero esta instrucción estaba reservada para los ciudadanos acomodados. Los pobres, según la intención de Solón, no aprendían más que la *lectura*, la *natación* y un oficio. El privilegio de la instrucción se hacía aún más exclusivo cuando se trataba de las escuelas de retórica y de filosofía frecuentadas por los adolescentes.²²

"La verdadera originalidad de la escuela radica en los siguientes aspectos: sistematiza los contenidos de la enseñanza, buscando fundamento a lo que ha de enseñar y produce técnicas y materiales para lograr el aprendizaje. Y continúa el Dr. Moreno:

...los egresados del modelo escolar y el modelo artesanal con frecuencia entran en conflicto, quienes

se formaron en la práctica de una profesión u oficio ven a los egresados de las instituciones educativas como faltos de conocimiento profundo de la actividad. Los egresados de la escuela en cambio, ven a los otros como meros "practicones". La fundación de escuelas en Atenas fue vista con desagrado por los aristócratas, quines dudaban que la escuela pudiera proporcionar aquello que ellos poseían por nacimiento. Píndaro y Teognis, los famosos poetas aristócratas no vacilaban en objetar los productos de la escuela.²³

Variados son los ejemplos de quienes estaban a favor o empleaban el modelos de enseñanza artesanal como el modelo escolar. Platón con su duda si la virtud podría ser enseñada se inclinaba por el modelo artesanal. Protágoras admite ser sofista y educar a los hombres, también empleaba el método artesanal de enseñanza. Por su parte, Quintiliano al referirse a la profesión de la abogacía deja entrever que es mejor optar por el modelo escolar, al describir la educación del orador y exponer los contenidos de la oratoria. En la cultura latina se había creado la institución denominada *tirocinium fori* como la forma práctica de la formación del orador. Se trata, como en el modelo artesanal, del joven que acompaña al orador experto al foro o a los tribunales para aprender de él por imitación.

Así pues, entre nuestros antepasados, aquel joven que se preparaba para el foro y la elocuencia, empapado ya de disciplina doméstica, pleno de los estudios nobles, era llevado por su padre o sus parientes al lado del orador que ocupaba el lugar príncipe de la ciudad. A éste acostumbraba frecuentar, a éste acompañar, estar presente en todas las intervenciones de éste, ya en los juicios, ya en las asambleas, de tal suerte que recogía también sus réplicas y estaba presente en sus discusiones y, por así decir, aprendía a pelear en el combate.

...bajo tales el joven aquel de quien hablamos, discípulo de oradores, oyente en el foro, asistente asiduo a los tribunales, instruido y adiestrado por las experiencias ajenas, para quien, como diariamente las oía, eran conocidas las leyes, no eran nuevos los semblantes de los jueces, estaba frecuente en los ojos la costumbre de las asambleas, muchas veces había conocido los oídos del público, ya se hubiese encargado de una acusación, ya de una defensa, pronto él solo y único era capaz de cualquier causa.²⁴

Ante este modelo surgió la enseñanza formal escolar de la retórica y, de hecho, a ellas se atribuye la decadencia de la oratoria en la Roma Imperial. El texto de Tácito, inscrito en el conjunto de obras denominadas *De causis corruptionis eloquentiae*, no deja lugar a dudas.

²³ Morrou., *Op. cit.* p.47. pássim. Tomado de Moreno. *Hacia una teoría pedagógica*. p.477.

Tácito, *Diálogo de los oradores*. XXXIV.

A mi parecer muchas de las profesiones en sus proceso de enseñanza son un híbrido, al combinar los dos modelos de enseñanza, como lo son la medicina, el periodismo y la pedagogía entre otras. Compayré al referirse a la educación entre los griegos nos muestra un ejemplo de ello:

La educación intelectual de los guerreros, en la *República* de Platón es exclusivamente literaria y artística; la de los magistrados es, además científica y filosófica.

Después de recibir hasta los veinte años la instrucción ordinaria, el futuro magistrado será iniciado en las ciencias abstractas: matemáticas, geometría y astronomía. A esta educación científica que durará diez años, seguirá durante cinco, el estudio de la dialéctica, es decir de la filosofía, que desarrolla la facultad más elevada del hombre, la razón, y le enseña a descubrir, más allá de las fugaces apariencias del mundo sensible, las verdades eternas y la esencia de las cosas. Pero Platón prolonga aún más la educación de sus magistrados. Después de haberlos nutrido de razonamientos y de intuiciones intelectuales, los vuelve a sumir en la vida práctica, a los treinta años, mandándolos al cuartel y haciéndolos pasar por todos los empleos civiles y militares, hasta que, por fin, a los cincuenta años y ya en posesión de todas las cualidades que da la experiencia consumada, unida a una ciencia profunda, sean aptos para encargarse del poder.²⁵

Sería ingenuo suponer que detrás del conflicto entre modelos no existen situaciones sociales y económicas, pero sería elemental reducirlas a éstas. La cuestión parece haber llegado, en nuestros tiempos, al siguiente punto: ¿es posible aprender algo fuera de la práctica misma? La realidad es que desde la antigüedad el ingenio humano se ha ocupado de encontrar las fórmulas o procedimientos para enseñar las cosas, aún sin la presencia física del maestro.

"Parecería que los hombres nos dividimos entre quienes creen, por ejemplo, que sólo se puede aprender a investigar investigando y quienes creemos que se aprende a investigar aprendiendo a investigar".²⁶

Yo considero que hay que combinar ambas posturas: primero hay que aprender a investigar [metodología] y después continuar aprendiendo a investigar; investigando.

Es sabido que desde mediados del siglo XVIII la corriente liberal del pensamiento luchaba por la desaparición de los gremios corporativos, hasta lograr en muchos países su abolición. Si a esto añadimos que la revolución industrial favoreció la producción en serie de prácticamente todos los bienes económicos parecería que la artesanía gremial es la cuestión del pasado.

Debemos preservarnos de cometer dos errores de apreciación de este asunto. Por un lado, no debemos creer que

la producción artesanal y, por consiguiente, su forma de enseñanza se han extinguido. La artesanía gremial fue abolida pero no expulsada de la faz de la tierra. Por otro lado, no debemos creer que se encuentra constreñida a las artesanías folklóricas de nuestros países latinoamericanos, como presupone Santoni Rugiu.²⁷ Tanto en países industrializados como en los que no los son persisten actividades económicas que se desarrollan y aprenden de manera artesanal.

Ahora bien, no es necesaria una gran argumentación para demostrar que la escuela como institución ha triunfado por sobre el modelo artesanal. Los estados contemporáneos sólo admiten como válidos los certificados, diplomas y títulos expedidos por escuelas con reconocimiento oficial. Concluye el Dr. Moreno su libro con el siguiente párrafo: Parece claro, en síntesis, que la escuela es un invento humano. Pero habremos de convenir en que es un gran invento.

BIBLIOGRAFÍA

- Moreno y de los Arcos, Enrique. *Hacia una Teoría Pedagógica*. Colegio de Pedagogos de México. Seminario de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1999. 133 p.
- Compayré, Gabriel. *Historia de la Pedagogía*. Versión Castellana de Carlos Roumagnac. Librería de la Viuda de Ch. Bouret. 1896. 493 p.
- Larroyo, Francisco. *Historia General de la Pedagogía*. Porrúa, México, segunda reimpresión de la vigésima edición. 1990. 800 p.

27

²⁵ . Compayré. Op. cit. P. 39

²⁶ Moreno. Op. cit. p. 86-87.

LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LA DISPOSICIÓN A LA SUJECCIÓN

LA SUJECCIÓN

Marcos J. Estrada Ruiz.*

Lic. En Docencia en C.S. y Humanidades y estudiante
del Doctorado en Educación (ICE, UAEM).
ceratimarcos@hotmail.com

El texto que presento a continuación, es un intento por clarificar la interrelación de los espacios educativos formales y el contexto más amplio, en relación con las disposiciones que subyacen en la formación ciudadana, que se ejemplifican en el campo de lo político. Se notará cierto referente empírico que es parte de un trabajo en proceso, las generalidades en algunos casos provienen del espacio permitido y otros de conclusiones del trabajo de investigación más amplio desarrollado en la asignatura de formación cívica y ética en secundarias.

Los términos educación ciudadana, educación política y educación cívica han terminado por hacer referencia a lo mismo: la formación del ciudadano. En cierto sentido se ha convertido en un significante flotante. Parece no haber consenso para el uso de un determinado concepto que englobe a esta característica común. Mucho menos para el contenido de la misma. Por mi parte, he preferido el uso de formación ciudadana para referirme a la *adquisición de competencias y virtudes ético-cívicas que los sujetos construyen mediante la experiencia*. Reconociendo que la educación, por sí misma - como bien entendió Dewey (1998, p.78)- tiende a la socialización, el concepto de *formación* supera esta parte que, si bien es cierto es necesaria, se convierte en un lastre si no es superada por la autonomía del sujeto. La gran diferencia con respecto a la educación, es que la *formación* parte de las necesidades contextuales y radicales de los sujetos (Yurén, 1999, p.35), por lo que la prescripción de un determinado contenido no hace sino provocar indiferencia y apatía hacia lo presentado en un programa o encarnado en el trabajo del profesor.

LAS DISPOSICIONES

La propensión a actuar de determinada manera (Villoro, 1984, p.60) es una disposición, los sujetos adquieren diferentes disposiciones en los diversos espacios de su vida, por ende no se presenta sólo en la escuela; sin embargo, ésta, por su supuesta "superioridad" en cuanto al saber y al peso de lo escolarizado, tendería a aportar una disposición preferencial si existiera contradicción con el contexto más amplio. Pero la interrelación muchas veces no posibilita distinguir entre una disposición escolar y una del contexto más amplio, quizá esta dificultad provenga del refuerzo e interdependencia de una y otra.

En el campo de lo político, donde se presenta la formación ciudadana, las disposiciones sin duda provienen de la cosa pública, es decir, de las estructuras que envuelven a la administración pública, al juego político, a la confrontación, en fin, a lo que debería ser la suma total de todos los ciudadanos.

¿Cómo se muestran las disposiciones políticas del contexto más amplio en el espacio escolar? El déficit cívico provocado por estructuras autoritarias tendientes a la sujeción no desaparece por obra de la alternancia política o de la llamada transición. El papel de las escuelas en este sentido es indudable, pero ¿cómo mantener la confianza en las escuelas cuando en muchos sentidos se convierten en reforzadoras de una moral social (eticidad) prescriptiva, autoritaria y adoctrinadora?

Cuando a los alumnos -en este caso de secundaria- se les pregunta qué piensan de la política, la respuesta general es que no les gusta, no les llama la atención, no les interesa. Pero estas respuestas, permeadas por representaciones sociales, no provienen solamente del contexto escolar, sino principalmente de la imagen e idea que se forman (disposición) de la política desde el contexto más amplio. En primer lugar, la política se presenta como algo totalmente desvinculado a sus vidas, no tienen un referente positivo que les permita reconocerla como una práctica cotidiana, que se encuentra no tan sólo en los espacios públicos, sino que también en la esfera privada (Estrada-Cruz, 2003, p.70). En segundo lugar, la política es encarnada exclusivamente por los partidos políticos, por el presidente o los diputados. Ante tal escenario, de una política partidaria acostumbrada al escándalo, asociada al robo y al engaño, las disposiciones precedidas de creencias van abocadas a negar toda relación y reconocimiento de los estudiantes como sujetos políticos. De hecho hay una cesión tácita del poder ciudadano, como veremos a continuación.

EL ANALFABETISMO POLÍTICO

La escuela también hace su parte en el campo de las disposiciones hacia lo político. Manteniendo una estructura y organización autoritaria en la que no se toman en cuenta las opiniones de los alumnos; prescripción del "deber hacer" y del "deber ser" que imposibilita la autonomía y refuerza, como contraparte, la heteronomía y la indoctrinación.

El analfabeto político no hace referencia a una persona que no sabe leer o escribir, esto último tiene diferentes connotaciones que van del analfabeta al analfabetismo funcional, que no necesariamente tiene que ver con el analfabetismo político. Es Freire (1990, p.116) quien define claramente el concepto:

"...un analfabeto político -independientemente de que sepa leer y escribir- es aquel que tiene una concepción ingenua de las relaciones de la humanidad con el mundo".

* Integrante de la Cátedra Paulo Freire-Cuernavaca.

1 Latapi dice que esta postura se presenta cuando el educador considera deseables determinados valores y principios sin que estén mediados por la argumentación, el diálogo, la reflexión, sino que son impuestos de manera autoritaria. (Cfr. La moral regresa a la escuela...

Y una vez más, es un fenómeno que no ocurre únicamente en el espacio escolar, hago reiteradamente esta aclaración porque considero que no podemos analizar lo que sucede al interior de las escuelas sino de manera relacional, con el contexto que trasciende a los espacios formales de educación.

El análisis de Freire nos lleva a tomar en cuenta las características de la escuela bancaria. Él señala que en ella se dicotomiza la realidad escolar con la realidad social y que provee ciudadanos-objetos a un entorno político caracterizado por la apatía y la ingenuidad de las relaciones de los humanos con el mundo. Esto -dice el autor- provoca el analfabetismo político, como aparente consecuencia de las prácticas que escinden la vida social de los estudiantes, (sea ésta autoritaria o con esbozos democráticos) y la vida escolar igualmente contradictoria.

La escisión ocurre en el momento en el que no son problematizados o tratados los referentes existenciales primarios de los estudiantes, es decir, sus necesidades contextuales-radicales no son contenidos válidos en el proceso educativo; son vistos como intereses personales que parecieran no contribuir a su formación. Pero es precisamente en la problematización de lo cotidiano, donde se puede contribuir a crear personalidades reflexivas y críticas, en la que los estudiantes perciben el carácter histórico de los procesos y no ven lo que los rodea -lo político- como algo dado, sino como algo siendo. La formación tiene una connotación de historicidad indudable, sobre todo si parte de las necesidades radicales de los sujetos.

LOS REFERENTES EXISTENCIALES

Si la formación ciudadana está abocada al conocimiento de hechos y a la memorización de fechas y conceptos, es porque existe la creencia de que los contenidos declarativos,² al ser conocidos o aprendidos, pueden repercutir en cambios de actitud y en capacidades procedimentales, como por ejemplo, el desarrollo del juicio moral.

Los referentes primariamente abordados en el espacio escolar son los contenidos que se presentan en los programas de estudio. Pero al pasar por el matiz preferencial del maestro, los contenidos son presentados desde lo que el profesor(a) cree que va de acuerdo a las capacidades e intereses de los estudiantes. Presento uno de los registros de mi trabajo de campo que ejemplifica lo anterior, es una observación participante en una escuela secundaria general:

1. Después de la ceremonia de honores, la maestra tardó todavía diez minutos en llegar al salón. Mientras el salón estaba cerrado y, aparentemente, no se podía entrar, un alumno abrió una ventana y se metió por ella, aunque muchos de sus compañeros le decían que no, éste terminó por abrir la puerta. Cuando la maestra llegó la puerta ya estaba abierta y

los alumnos adentro, parece que no le extrañó que el salón estuviera abierto.

2. Ya instalados en el salón, ella les dice que le recuerden en qué tema se habían quedado. Un alumno dice que en los valores, les pasa lista y después les empieza a preguntar sobre lo que tenían que investigar. Un alumno comienza leyendo la definición que investigó: "respeto: acción y efecto de respetar".

3. Ante la poca participación, la profesora les lee un texto: La historia de caperucita roja desde la perspectiva del lobo. Después de leer el texto les pide que contesten unas preguntas; entre las respuestas se escucha: "ningún lobo se comería a una niña", dice una alumna, "es ilógico que una niña atravesara el bosque sola", dice un alumno, la versión del lobo parece tener más adeptos. La maestra entonces cuestiona sobre la última contestación: "ustedes ¿Qué valores creen que no pone en práctica una madre cuando deja sola a su hija?" "La responsabilidad" le contesta una alumna. No se profundiza más.

4. Ahora la profesora les pregunta cuáles son los valores más importantes para ellos, los alumnos empiezan a contestar: "responsabilidad", "respeto", "tolerancia", "honestidad", "justicia", "solidaridad", "humildad", "libertad", "fidelidad", "equidad", "lealtad", "igualdad", "amor", "amistad", "democracia". A uno por uno les va preguntando cuál es el valor más importante, le pregunta a una alumna que estaba hablando con una de sus compañeras, ella dice que el respeto, "¿Por qué?", la vuelve a cuestionar la maestra; la alumna ya no contesta, entonces la maestra le señala que lo debe de llevar a la práctica. Otro alumno contesta que el amor "porque siempre va a haber alguien a quien vamos a querer". Posteriormente, les dice que como no quieren hablar van a hacer una actividad del libro que se titula: "Cómo se organizan en su localidad", suena el timbre y todos se van.

Es evidente, por una parte, que la inteligencia de los alumnos es socavada por actividades en las que, por lo menos las historias, les resultan inverosímiles, sobre todo en textos que ya están por debajo de sus capacidades cognitivas. Por otra parte, el tratamiento que se le da a los valores, muestra lo que hemos venido tratando: contenidos que tienen fuertes posibilidades formativas y que son actitudinales, están siendo traducidos en contenidos declarativos, es decir, en el conocimiento de hechos y de conceptos. Lo anterior se hace evidente pues una de las actividades es definir los valores, se puede inferir que existe la creencia de que conocer las definiciones y los conceptos basta para la formación en valores. Por otra parte, se encuentra la prescripción de la maestra hacia los valores que deben llevar a la práctica, cuestión que no está mediada por una argumentación fundada y que podría estar logrando eventualmente, una aceptación heterónoma de cierta moral social (eticidad).

² Utilizo el término como lo entienden Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández. Cfr. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*.

¿Tiene sentido la formación ciudadana en un ambiente de indoctrinación y de imposibilidad de la autonomía? No, si lo que se busca es el "fortalecimiento de la dignidad humana". Los referentes existenciales de los estudiantes no están del todo desvinculados con los contenidos de los programas. Entre los que más destacan los alumnos son: la familia, la sexualidad, violencia intrafamiliar, drogadicción, etc. Todos estos contenidos son relevantes para los estudiantes porque mantienen un estrecho vínculo con sus necesidades radicales, con lo que viven todos los días. Necesitan saber sobre el tema, es imprescindible que el conocimiento recibido esté fundamentado, porque son saberes llevados a la práctica, son los referentes existenciales, es en este sentido en donde la escuela puede jugar un papel inigualable.

Está más que claro que la formación ciudadana no puede provenir únicamente de contenidos declarativos -pese a que los necesita-, mucho menos podemos caer en el error de pensar que la escuela es el espacio exclusivo para dicha formación. Puede contribuir, pero -y aunque parezca una verdad de Perogrullo- la ciudadanía se aprende viviéndola, en la lucha por los derechos y en la asunción de las obligaciones. He aventurado una definición de la formación ciudadana como *la adquisición de competencias y virtudes ético-cívicas construidas por los sujetos a través de la experiencia*. No niego la importancia del saber formalizado, es necesario, pero ineficaz si no se acompaña de competencias y virtudes cívicas que pongan en movimiento ese saber.

CIUDADANÍA Y POLÍTICA DISTANTE

La concepción moderna de la ciudadanía se caracterizó por el sentido de pertenencia a una comunidad política, lo cual fue un avance en cierto sentido pues rompió con la postura esencialista de los ciudadanos -por naturaleza- creados para mandar.³

El tema de la ciudadanía parece encontrarse representado en las concepciones de los alumnos en las expresiones de "pertenecer", ya sea a la escuela o a la sociedad, pero no como sujetos que participan políticamente en ambas esferas de la vida.

Lo anterior es ejemplificado en la entrevista de una alumna que reflexiona sobre cuándo empezaría a ser ciudadana:

"tan sólo con formar parte de aquí [...] desde el momento en que estamos aquí y nos estamos dando cuenta de cómo es todo y de las cosas que ocurren [...] tú mismo te vas dando cuenta de las cosas y ya empiezas a formar parte de eso".

La ciudadanía es vista como pertenencia al grupo social, pero esta pertenencia parece no ser entendida como algo que propicia una relación política, parece más bien que la ciudadanía se asume -además de pertenencia *apolítica* al grupo social- como conocimiento fatalista y cómplice de lo que sucede en el ámbito público.

Sin duda, la concepción de ciudadanía que más se presenta entre los alumnos, es la de pertenencia, quedando reducida a términos simples de ocupar un espacio que no necesariamente se reconoce como político, como es ejemplificado por este alumno, que responde a la pregunta de qué es o cómo ejemplifica a la ciudadanía:

"todo lo que está en el país, todos nosotros".

La concepción que se tiene de la ciudadanía va acompañada, al mismo tiempo, del entendimiento de la política. Una concepción reducida de la política como la relación amigo/enemigo o como "la esfera de las decisiones colectivizadas" (Sartori, 1999, p.255), no puede contribuir a una idea más sólida de la ciudadanía. Un concepto más amplio podría ser, si la concebimos como *el ámbito de las decisiones que permea tanto a la esfera pública como a la privada* (Estrada-Cruz. *Op.cit.*). En la medida en que la ciudadanía y la política sean entendidas como una práctica de la vida cotidiana, entonces podrán resignificarse y no ser ajenas a la mayoría de los ciudadanos.

EL PACTO TÁCITO DE SUJECCIÓN

En tanto sucede lo anterior, lo que permanece es la apatía hacia la cosa pública, resultando ser la escuela, no tan sólo la que no resiste ante esa realidad, sino la que la refuerza. Vimos más arriba que los estudiantes engloban lo político en los terrenos de la política partidista, ante lo cual se sienten ajenos, sin pertenencia, entre otras cosas por los marcados conflictos entre estos agentes políticos.

La negación que muestran los estudiantes, como incapacidad para asumir el conflicto, me lleva a indagar en este aspecto y descubrir las ideas relacionales que se tienen sobre política, ciudadanía y democracia.

Recapitulación:

Para los alumnos, la política está restringida exclusivamente a la práctica de los gobernantes, de los partidos políticos y, en una menor proporción, a alguna autoridad escolar. Esta concepción infiere una brecha muy marcada de la política en relación con la vida de los alumnos: los estudiantes no se reconocen como sujetos que hacen cotidianamente política, puesto que para ellos el hacer política está condicionado por lo que tiene poder tangible, entre los cuales mencionan a los que "gobiernan" o a los que "mandan". Evidentemente la concepción de política está asociada, de manera general, con la política partidista.

Al sentirse "alejados" de la política, los alumnos solamente perciben las relaciones conflictivas entre los que *sí* hacen política -como ya señalamos básicamente hacen referencia

³En el libro uno del capítulo uno de *La Política*, Aristóteles afirma: "La misma naturaleza ha creado ciertos seres para mandar y otros para obedecer; ambos se reúnen por el instinto de la conservación. Ha querido que el ser dotado de razón y de prudencia mande, y el que por sus condiciones corporales puede ejecutar los mandatos, obedezca". Aristóteles. *La Política*.

a los partidos políticos-, entonces se revela que hay una concepción de la ciudadanía que, ante el conflicto de los que sí hacen política, prefiere permanecer al margen de lo "conflictivo". Ven en la práctica política partidaria, un constante enfrentamiento y no perciben que la discusión puede convertirse en un instrumento de solución, no la conciben como una pretensión de acción comunicativa, que intente el entendimiento a través del diálogo respetuoso con el otro, y que, por el contrario, se presenta como una constante descalificación recíproca y fundada en artilugios para vencer, a toda costa, al otro.

Considero que los alumnos buscan evitar el conflicto entre otras cosas, porque *de hecho*, sienten inalcanzable el poder influir en las decisiones de "lo político"; así, la ciudadanía es una especie de cesión tácita del poder ciudadano hacia los que "gobiernan" y hacia los que "mandan". Con lo cual se aproximan a la concepción de Hobbes: el súbdito es el que hace la transferencia "del derecho a gobernarme a mí mismo". Hobbes (1984, p.178-179) sostenía que ante la guerra y los intereses particulares se debería fundar el Estado, o sea, el conjunto de pactos recíprocos en el que se le otorga el poder al soberano para hacer uso de "la fuerza y medios de todos como lo juzgue conveniente para asegurar la paz y defensa común".

En Hobbes era la solución al estado de naturaleza. Pero en la visión de los estudiantes, tal comprensión parece ir encaminada a la predisposición a renunciar al poder ciudadano, no tanto para que los defiendan de la rapacidad del otro, sino por un hastío de una permanente denigración y reducción de lo político.

Bibliografía

- Aristóteles (1999). *La política*, Madrid, Alba-Edivisión, 253 pp.
- Dewey, John (1998). *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 319 pp.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (1995). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill, 232 pp.
- Estrada Ruiz, Marcos J. Cruz Aguilar, Alfonso (2003). *Formación ciudadana y formación moral. Un estudio en la asignatura "Formación cívica y ética"*. Tesis de Licenciatura, ICE-UAEM, 160 pp.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 204 pp.
- Hobbes, Thomas (1984). *Leviatán I*, Madrid, Sarpe, 364 pp.
- Latapi Sarre, Pablo (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, CESU-UNAM-P y V, 150 p.
- Sartori, Giovanni (1999). *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 368 pp.
- Villoro, Luis (2002). *Crear, Saber, conocer*, México, Siglo XXI, 310 p.
- Yurén Camarena, María Teresa (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico. (Reflexiones filosófico-pedagógicas)*, México, UPN, 111 p.

Más vale libro en mano que CD fallando

PORTADAS Y FICHAS BIBLIOGRÁFICAS SIGLO XXI



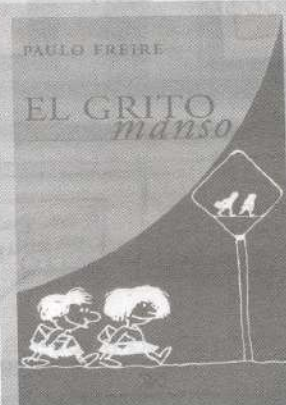
BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona, Gedisa, 2004. 182 P.



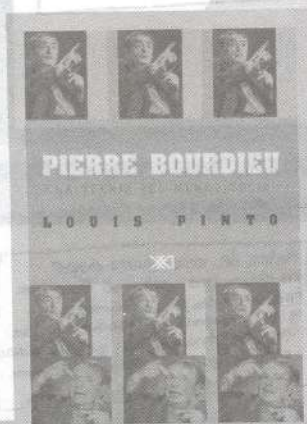
CASTORINA, José Antonio (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles.* Barcelona, Gedisa, 2003. 208 P.



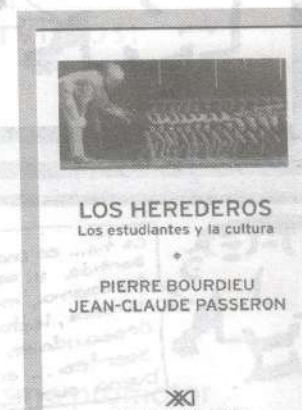
TORRES, Carlos Alberto. *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos.* México, Siglo XXI, 2004. 286 P.



FREIRE, Paulo. *El grito manso.* México, Siglo XXI, 2004. 101 P.



PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social.* México, Siglo XXI, 2002. 224 P.



BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* México, Siglo XXI, 2004. 182 P.

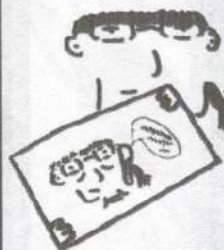


TEYSSEIRE Claudine y Pierre-Marie Baudonnière. *Aprender de 0 a 4 años.* México, Siglo XXI, 2004. 106 P.

Carlón



Doctor necesito su ayuda...
estoy en crisis... sí...
es por la revista... nadie
me entiende



Ah verdad, pues no estoy
así, de hecho no me importa
que nunca nadie, en la corta
historia de Pädagogium, haya
entendido ninguna de
mis historietas...



Hoy estoy aquí por una simple
razón, despedirme de ustedes,
sí; ya que este es el último tomo
de Pädagogium, el motivo, no lo sé,
pero es verdad, se acabó



Probablemente se
haya acabado porque
nadie entendió mis
historietas, no lo sé,
pero eso no importa
ahora...



El caso es que
me quiero despedir
de ustedes mis
incomprendedores lectores

Esa palabra
no existe

¿ME VALE?



En fin... en una corta pero
sentida y, espero, comprensible
ceremonia, me despido de todos
ustedes, lectores de Pädagogium,
deseándoles la mejor de las
suertes... osea que les deseo
buena suerte, para que me entiendan



Antes de irme quiero dejar
en claro que esto no fue una
historieta; fue un message,
y si tampoco entendieron de
que se trata, es que de plano
no soy yo el culpable de que
no entiendan mis historietas



Dicho esto, me despido
de ustedes y de Pädagogium.
Ahora si me disculpan tengo
que hacer una llamada



Doctor necesito su ayuda...
estoy en crisis... sí...
es por la revista... nadie
me entiende

Diego Guillen 19-8-04