

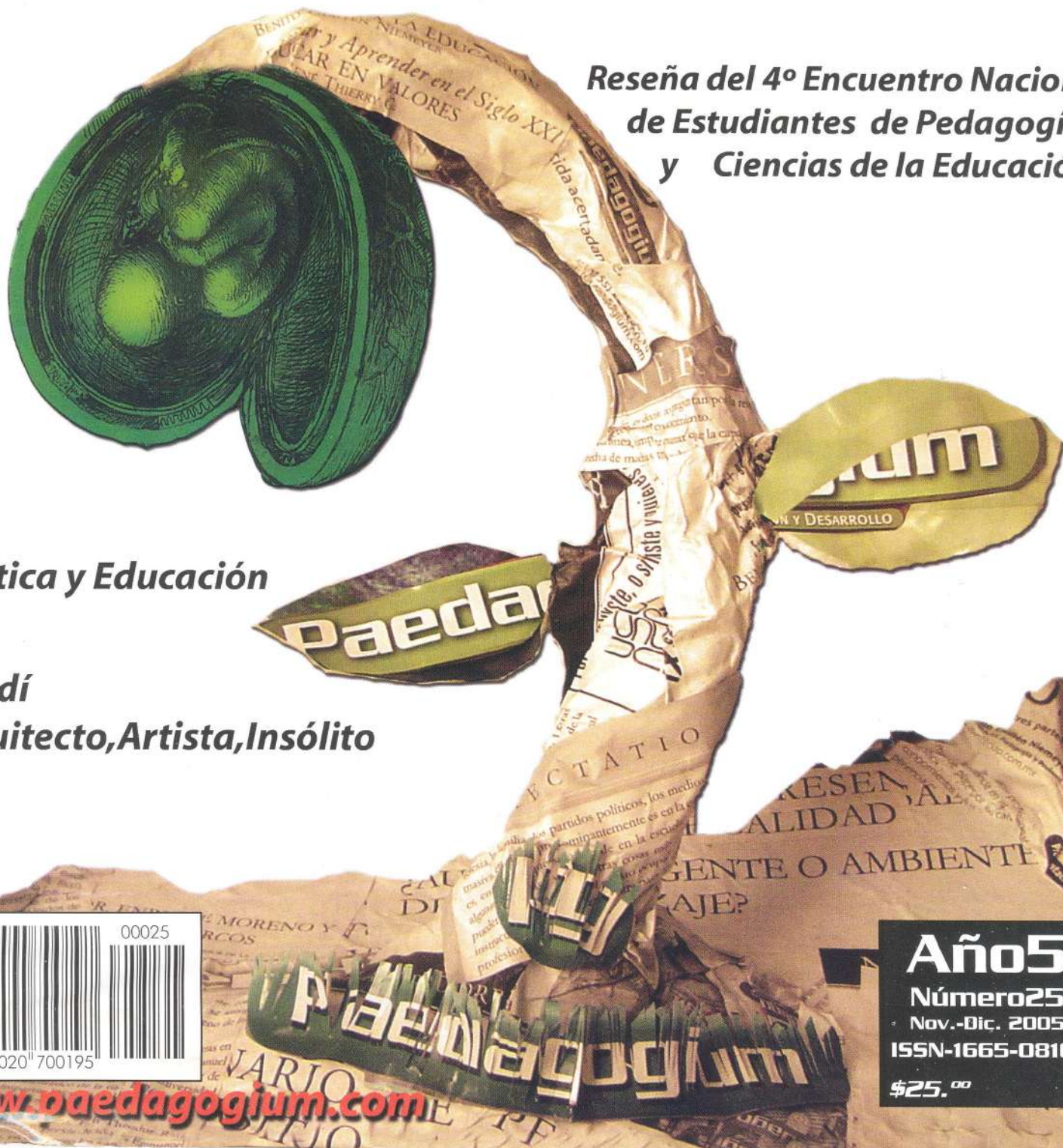
19

19

NUEVA ÉPOCA

Paedagogium

**Reseña del 4º Encuentro Nacional
de Estudiantes de Pedagogía
y Ciencias de la Educación**



Estética y Educación

**Gaudí
Arquitecto, Artista, Insólito**



Año 5

Número 25

Nov.-Dic. 2005

ISSN-1665-0816

\$25.00

www.paedagogium.com

Contenido

CIAP

Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica S.C.

Director General

Benito Guillén Niemeyer

Directora de investigación

Teresita Durán Ramos

PAEDAGOGIUM

Director General

Benito Guillén Niemeyer

Coordinación Editorial

Nancy Galván Aguilar

Renato Huarte Cuéllar

Janett Rivera Solís

Dirección Administrativa

Marco Antonio Jiménez Nava

Publicidad y promoción

ventas@paedagogium.com

Diseño y Arte final

D.G. Marco Vinicio Retana

Paedagogium 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) 55286010 tel./fax (01 55) 55285513 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: 04-2005-080209172800-102.

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 dirigirse al e-mail: revist@paedagogium.com



Paedagogium

PAEDAGOGIUM DERECHOS RESERVADOS

ISSN1665-0816

IMPRESO EN MÉXICO

www.paedagogium.com

Editorial _____ 2

Nuestros Colaboradores

Definición operacional de: ESTUDIANTE _____ 4

·Teresita Durán Ramos

El pedagogo en el siglo XXI: ¿es necesario? _____ 11

·María del Carmen Bernal

Estética y Educación _____ 14

·Benito Guillén Niemeyer

Diversitas

·Entrevista a: _____ 16

Lic. Ana María del Pilar Martínez Hernández

Coordinadora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

·Centro Educativo Tanesque _____ 19

Patricia León de Zychlinski

·La teoría de la mente y el autismo _____ 25

Dr. Carlos Marcin Salazar

·Reseña del 4º Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. _____ 28

Olga Paulín Chávez

·Paedagogium presente En el Primer Encuentro Internacional de Editores y Autores de Revistas de Educación. _____ 30

Renato Huarte Cuéllar

·Colaborador invitado _____ 32

Maira Alejandra Donoso Maluf

Oblectatio

·Poesía "Bienvenida" _____ 41

·Reseña de arte _____ 42

Gaudí·arquitecto·artista insólito

·No te pierdas _____ 44

Seis siglos de arte

·Humor _____ 44

Diego Guillén Durán

EDITORIAL 25

ESTAMOS DE REGRESO

Después de 10 meses de receso, ahora, con renovadas energías y con un gran entusiasmo, iniciamos la segunda época de nuestra revista. Resulta necesario señalar que deseamos mantener la línea que nos caracterizó durante los cuatro años en que publicamos los primeros 24 números: independencia, pluralidad, apertura y seriedad en el tratamiento de los problemas educativos. Así que, de entrada, extendemos nuevamente nuestra invitación a la comunidad de los profesionales de la pedagogía y la educación a que hagan llegar sus colaboraciones para hacer de *Paedagogium*, el órgano de difusión que tanta falta hace en nuestro medio.

A partir de este número se encontrarán nuevas secciones y nuevos colaboradores que seguramente serán de interés para nuestros lectores. A los que nos encontramos interesados en el quehacer educativo nos preocupan, por definición, las distintas manifestaciones de la cultura. Es por esto que hemos ampliado la sección que trata de esos temas, así como otras expresiones relacionadas con el esparcimiento. Uno no puede pasarse la vida trabajando, pero aún así, esperamos que el ocio tenga una dirección en la actividad que nos gusta y compromete: la educación. Desde luego que en este aspecto también esperamos contar con colaboraciones y sugerencias.

El equipo que hace posible la revista también se ha renovado y se han incorporado jóvenes que con su energía e ideas seguramente harán una revista más dinámica y más atractiva. El Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. (CIAP) sigue siendo la entidad promotora de *Paedagogium* y quien asume la responsabilidad por su edición, pero este nuevo equipo seguramente hará que esta segunda época sea más fructífera y consolide el proyecto de la revista.

Además de los cambios, que ya son realidades y que se presentan en este número, también hay intenciones que esperamos se vean concretadas a la brevedad; así, tenemos planeado que a partir del número 27 se publique por lo menos un artículo arbitrado, iniciaremos una sección de reportajes y otra de encuestas (pero no como las que están de moda sobre la popularidad de los políticos), abriremos espacios para la participación de nuestros lectores a través de distintas convocatorias que nos permitan acercarnos más y conocernos.

Principalmente queremos abrir espacios a los estudiantes de nuestra

disciplina para que encuentren en

Paedagogium

una publicación donde proponer e intercambiar sus puntos de vista y abrir el debate sobre el futuro de su actividad profesional.

Muchos problemas determinaron nuestra decisión de hacer un alto. Hoy esos problemas no han quedado totalmente solucionados e incluso, resueltos unos, surgen otros. La independencia tiene un precio y ese es justamente el financiero.

Paedagogium no recibe financiamiento de ninguna institución o agencia pública ni privada que no sea el CIAP, nuestra sobrevi-

vencia será posible gracias a los anunciantes que confían en la revista como órgano para promover sus productos y servicios y gracias a nuestros lectores a través de la compra o suscripciones de la revista. La distribución se complica para una revista de divulgación especializada, pero

la necesidad, madre del ingenio, nos ha orientado para generar una estrategia i a

no hemos podido llegar con la regularidad que quisiéramos todos.

Ahora que hemos compartido contigo algunos de los avatares que implica hacer **Paedagogium**, cabe decir que todo lo hacemos para incidir, en la medida que podamos, en hacer de nuestra acción una mejor y más adecuada educación para todos y consecuentemente contribuir a construir el país que creemos que nos merecemos, un país que no tiene nada que ver con el de los políticos ni con el de los criminales que nos tienen secuestradas la tranquilidad y la paz, porque estamos ciertos que quienes hemos hecho de la educación vida y profesión, aspiramos a la libertad, la justicia y la felicidad para todos.

En fin, problemas aparte como siempre – y nuestros lectores lo saben – cada número de **Paedagogium** que ve la luz es para nosotros motivo de celebración; durante 4 años, es decir 24 números, siempre llegamos puntuales a la cita bimestral, nuestra decisión es seguir llegando cada dos meses a esa cita, esperamos ahí encontrarte también.

Como siempre va nuestra invitación a que nos hagas llegar tus sugerencias y comentarios, son nuestra mejor guía para hacer de esta revista una mejor publicación.

¡GRACIAS!

d e
venta
directa. Si

tienes la revista en tus manos es que la estrategia funciona.

No hemos reducido el tiraje, de tal suerte que seguimos imprimiendo 5,000 ejemplares que no son poca cosa de distribuir, pero queremos seguir llegando ahí donde nos leen e incluso a aquellos lugares donde

Definición operacional de:

ESTUDIANTE¹

Teresita Durán Ramos

Dra. en Pedagogía
Profesora de la Facultad de Filosofía y
Letras de la UNAM
tduran@paedagogium.com

***“...la escuela no ha sido creada
para enseñar todo el caudal que la ciencia
ha acumulado a través de los siglos [...] su
misión es fomentar el amor al estudio,
despertar vocaciones,
llevar al estudiante por el comienzo de un
terreno
que ha de recorrer por él mismo el resto de
su vida
si tiene interés por el estudio...”***

Julio Jiménez Rueda²

Desde hace tiempo me ha interesado comprender qué características desde los estudiantes se encuentran asociadas con el éxito escolar, además de las ya reconocidas, como serían, en principio: gozar de un adecuado estado de salud y disponer del tiempo para una conveniente dedicación. Y no me refiero solamente al alcance de las metas que persigue la escuela en los diversos grados y niveles mientras el sujeto permanece como parte del sistema educativo formal, sino también, y sobre todo, a su comportamiento con independencia o posterioridad a abandonarlo; es decir, a su autonomía como estudiante, o más aún, a su condición de estudiante permanente.

Así, la duda central a resolver ha sido identificar qué elementos pueden predecir que se presenten el tipo de conductas asociadas con la búsqueda del conocimiento por su propia iniciativa, así como también -y en consecuencia- si es posible propiciar que tal comportamiento ocurra, identificando dónde se origina y qué papel juegan en ello los diversos factores asociados. Me interesa no sólo el estudiante que se halla como participante de planes y programas de estudio establecidos, sino también aquel que lo es de manera autónoma a lo largo de su vida, quien se actualiza y mantiene atento a su evolución dentro de la profesión que desempeña, con independencia de las instituciones dedicadas formalmente a ello. Al respecto, en fecha reciente presenté el informe final de la investigación que me acercó al asunto, en lo que compete a una parte de la comunidad educativa a la que pertenezco.³

Como dije antes, he partido de la intención de comprender las circunstancias en las cuales se presenta una inclinación hacia la tarea de construir de manera personal el conocimiento y en cuáles ésta no se da. Para tal efecto, retomé la revisión de trabajos ya conocidos y relacionados con el tema,⁴ algunos de los que habían representado un apoyo de gran importancia durante mis primeros atisbos acerca del problema. Cuento además con refer-

entes empíricos a lo largo de casi treinta años de docencia, durante los cuales he testificado los casos más extremos ya que mientras un alumno que cuenta con inmejorables condiciones de tipo socioeconómico y cultural para desempeñarse exitosamente y no lo hace, se da el caso de compañeros que enfrentan día a día grandes obstáculos económicos y culturales y que, no obstante, se distinguen por su voluntad, actitudes favorables hacia el estudio, compromiso, autonomía y creatividad.

Para los fines de esta comunicación, por autonomía -como característica deseable del estudiante- entiendo la capacidad de servirse de recursos informativos e institucionales diversos, a fin de satisfacer la necesidad de búsqueda de solución a las interrogantes que le plantea su devenir como profesional y como ser humano completo, tanto desde lo individual como desde la perspectiva social.

Insistiré en señalar que desde la pedagogía hay que revisar el concepto de *educar* o *formar a otros* cuando esta formación se concibe casi prescindiendo de la convicción o participación consciente y voluntaria de esos *otros*. Tales procesos podrían recibir nombres diversos, pero no el de *educación*.

En el pasado, la educación, sobre todo la escolar, (pero no solamente ésta), había sido concebida básicamente como un proceso de “transmisión” de los bienes culturales a cargo de las generaciones precedentes -consideradas poseedoras del conocimiento- hacia las generaciones jóvenes, a fin de “integrarlas” socialmente; ⁵ sin embargo, hoy sabemos que es más importante el tratamiento original, contextualizado y dinámico que el sujeto en cualquier etapa de su formación pueda dar a esas referencias académicas y culturales que adquiere, que la mera reproducción de los datos. Y más aún, que en estos momentos de explosión informativa, lo crucial será la pericia del buscador de soluciones y su capacidad para discernir entre lo útil y lo superfluo, en cuanto a la calidad de la información que posee o que requiere indagar, así como en torno a la validez de las fuentes.

En ésta, más que en ninguna otra época, se atestiguan cambios

vertiginosos de todo orden.⁶ En el plano preciso de la educación superior se apunta que el profesional de este tercer milenio ha de arrostrar -y ya lo estamos viviendo- retos sin precedente. Las dificultades que se presentan actualmente son la consecuencia de añejos problemas no resueltos, a los que se suman graves conflictos gestados por las condiciones inéditas que vivimos.

En participaciones anteriores me he referido al tema de los cambios críticos en el terreno de la actividad laboral, he dicho que en épocas anteriores el conocimiento profesional era más perdurable; que adquirir una especialización por lo regular garantizaba la posibilidad de obtener una posición formal en el área respectiva y el ascenso en ésta se daba ordinariamente a lo largo de la vida, con frecuencia dentro de una misma institución. No obstante -reitero- en las sociedades como las que nos está tocando vivir, lo único constante seguirá siendo el cambio.

A quienes nos dedicamos a la formación profesional nos preocupa que ésta, tal como fue concebida en el pasado tiende ya a caracterizarse por un periodo de vida mucho más corto, debido a la pérdida acelerada de vigencia de los conocimientos adquiridos. La capacidad de apropiarse y dominar los conocimientos profesionales que antes debía alcanzarse durante los estudios, ha de verse sustituida, en nuestros días, por la de conseguir adaptarse constantemente y mediante el desarrollo de diversas habilidades, a contextos nuevos e inestables. Es cada vez más frecuente la problemática del estrés laboral, puesto que a la crisis económica se agrega la de integración social en los diversos ambientes y puestos de trabajo, enmarcada en prácticas de excesiva competencia que rayan en lo absurdo, debidas en parte a la escasez de plazas y a la abundancia de solicitantes. Es éste un asunto que de suyo requiere atención aparte.

Dado lo anterior, a las instituciones de educación superior no debe bastarles con diseñar programas académicos de vanguardia desde el punto de vista de los distintos campos disciplinares. La urgencia es conceptualizar de manera más integral la formación profesional y propugnar por ella, poniendo énfasis en

la adquisición de actitudes de logro identificadas en el pasado como exclusivas de los líderes. Los profesionales que egresen del sistema educativo deberán estar preparados para continuar avanzando sin depender de motivación extrínseca.

Las condiciones cambiantes a nivel mundial y el avance exponencial de la información en todos los campos hace incuestionable la necesidad de esforzarse por continuar en un proceso de permanente actualización al egresar de la carrera. No obstante, si tal proceso de búsqueda y avance no encuentra su motor principal en las motivaciones propias del sujeto, éste no se dará.

No existen más las descripciones de puesto completamente acotadas y definidas. Antes bien, la tónica de los tiempos alude mucho más a prever, anticipar, crear, modelar, integrar, experimentar, conjugar... jugar.

Así, con el fin de hacer frente a los cambios, además de la posesión de los conocimientos probados, hoy se encuentra en el terreno de lo imprescindible, para toda formación, una importante dosis de imaginación para innovar y mejorar lo existente, aunadas a la tendencia al estudio y la actualización permanentes. Por ello, nunca se subyugará demasiado la necesidad de que el estudiante de nivel profesional cuente con una adecuada percepción respecto de lo que será su inserción en el actual mercado de trabajo. No debe presuponer que sólo se le pedirá como tarea dar solución a problemas claramente identificados en el campo de trabajo; antes bien, deberá estar consciente de que su crecimiento profesional dependerá en gran medida de que haya desarrollado habilidades tanto de análisis como de síntesis y actitudes asertivas, propositivas y de permanente búsqueda, transformación y evolución.

En este mismo sentido, la capacidad de innovar, de buscar soluciones, de transformar a fin de equilibrar el entorno ante situaciones de crisis, supone fortaleza frente al riesgo, autoestima alta y confianza en el género humano. Quien posee y desarrolla estas características que le llevan a asumir retos, en lugar de

dejarse llevar por sentimientos de derrota anticipada, conformismo, cinismo o desilusión, tendrá, en el naciente milenio, mayores recursos. El requisito ineludible es que desarrolle su tarea en el marco de la ética.

Recordemos que es menester el desarrollo de estos aspectos desde el seno mismo de la familia de origen, que es posible y deseable promoverlas y fortalecerlas desde la educación inicial.

Por supuesto, la educación formal y sistemática que ofrece la escuela básica y media no puede estar divorciada del principio de aprendizaje de búsqueda y mejoramiento de condiciones que implica al sujeto total. Me parece que -entre otros factores- el grave deterioro de la educación en esos niveles deriva de su falta de contacto y compromiso con la realidad que vive el educando en las distintas edades. Habría que partir más de sus necesidades, posibilidades y sueños. La atención a un proyecto de vida personal y comunitario, desde la óptica de los propios escolares, podría darnos respuestas.

Y si desde los primeros años habría que evitar cercenar la capacidad humana de elegir responsablemente y configurar soluciones a los problemas identificados, esto de ninguna manera debiera ser descuidado por la educación superior.

Tal como ha sido dicho en otras oportunidades, el empoderamiento de los individuos que se consideran a sí mismos capaces de encarar las dificultades, les hace identificar nuevas oportunidades, mientras que la falta de confianza derivada del resentimiento, sólo les provoca inmovilidad, pérdida de tiempo y de otros recursos.⁷

El estudiante de los niveles superior y de posgrado, por todo lo dicho, habrá de ser creador de su propio conocimiento. Tal proceso no es nuevo; ha estado siempre presente, ha sido germen de toda la evolución y es en esencia lo que nos ha llevado a sobrevivir como especie. Los sistemas inquisitivos han requerido siempre de autonomía y pensamiento divergente, puesto que

los sujetos, tanto en lo individual como en grupo, y el medio ambiente que los circunda, se encuentran en una constante interacción con posibilidades infinitas. Tal vez hoy es más difícil advertir los resultados del genio creador, puesto que las condiciones demográficas y de la industrialización han cambiado los ambientes de trabajo de individuos aislados a grandes consorcios y laboratorios.⁸

Estaremos de acuerdo en que la especie humana ha sido la que más ha modificado su entorno para adaptarlo a sus necesidades inventando soluciones. Como seres racionales, poseemos la facultad de apartarnos brevemente del camino, analizar las opciones y crear condiciones diferentes. El hombre deviene de criatura, en creador; hace intervenir la razón en fenómenos considerados -en el origen- predeterminados e inmutables; busca soluciones nuevas para los problemas que le preceden, con los que coexiste y también para los que él mismo ha originado. Tal vez se me dirá aquí que algunas especies, sobre todo entre los mamíferos superiores, han elaborado también soluciones y con ello alterado su interacción con el medio; sin embargo, la perspectiva ética y valores frente a tal transformación sí nos es exclusiva.

Y es justo en este último sentido donde subrayo que en el proceso de incidir en la realidad, la información resulta una condición necesaria, pero no suficiente; no constituye automáticamente conocimiento. Si el humano cuenta con las posibilidades físicas e intelectuales para crear, para transformar su entorno, pero no se le presentan dificultades, insatisfacción de cualquier tipo u obstáculos que superar, raramente producirá algún cambio. A pesar de que pueden ser sólo insatisfacciones físicas las que le impulsen a la acción creativa, el elemento integrador será siempre la conciencia, la cual, como bagaje de creencias, actitudes y valores, da sentido al acto de transformar, lo eleva a conocimiento y con ello, trasciende a su autor. *Aprender* algo nuevo consiste en integrarlo dentro de una estructura conceptual que ya está en funcionamiento. La nueva red sustituye a la antigua reemplazando las redes anteriores. Sin embargo, aque-

llo que cambia principalmente dentro de la cabeza de quien aprende no son las informaciones, sino la nueva organización que las une y produce una significación en respuesta a una interrogante que se había planteado previamente.⁹

Así, la autonomía del estudiante en la búsqueda del conocimiento resulta, desde mi perspectiva, condición imprescindible para el alcance de los objetivos educativos y, sin embargo, poco se ha trabajado el tema como tal. ¿Qué lleva a un estudiante, de nivel universitario o anterior, a plantearse formalmente que la vía para lograr un desempeño óptimo como tal, depende en primera instancia de su decisión? ¿qué factores inciden en que lleve a cabo acciones hacia la búsqueda del conocimiento, sin depender de alguien o algo más? ¿cómo garantizan los exámenes de admisión universitarios el ingreso de los mejores estudiantes en relación con sus creencias, actitudes e intenciones de serlo?¹⁰

Ya lo señalaba en 1955 el doctor Larroyo: "...En la enseñanza superior, lo mismo que en los otros grados, lo que importa no es el contenido objetivo memorizado, sino la potencia de adquisición y creación personal..."¹¹

Como otro ejemplo igualmente ilustrativo de lo anterior, a continuación describo una experiencia de investigación que remarca de manera fehaciente el asunto que me ocupa.

Con el fin de hacer frente a los nuevos desafíos a los cuales debe responder la pedagogía universitaria, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de medios tecnológicos integrados a los ambientes de enseñanza-aprendizaje, la Universidad de Sherbrooke, en Québec, Canadá, decidió operar un curso de investigación pedagógica por Internet,¹² el cual se ofreció a un total de 184 estudiantes de pedagogía hombres y mujeres seleccionados aleatoriamente, cuya edad promedio era de 21 años. El objetivo era conocer el impacto de la enseñanza virtual en el rendimiento escolar.

Los resultados arrojaron que el principal obstáculo de los estu-

diantes no fue el acceso al medio de enseñanza, es decir el medio virtual, sino más bien la falta de autonomía para aprender por sí mismos. Las dificultades derivadas de las tecnologías de la información quedaron en segundo término frente a las relacionadas con la distribución del tiempo y la lectura necesarios para preparar y enviar los trabajos solicitados así como la disciplina para guiar el esfuerzo, es decir el autocontrol, -la autonomía- para adquirir el conocimiento.

Resulta interesante notar como, relacionado en este caso con situaciones derivadas de la innovación tecnológica, destaca en primer término el aspecto actitudinal y volitivo como principal influencia para el desempeño. Por supuesto que si la edad de los participantes en el curso hubiese sido mayor, tal vez los resultados se hubieran encontrado afectados por el uso del medio de aprendizaje en sí, igual o más, que por la autonomía y madurez personal.

Vale la pena incluir, al respecto, la siguiente cita del doctor Alfonso Rangel Guerra:

... ocurre que la multiplicidad de las fuentes de información, gracias a las nuevas tecnologías, empieza a producir otra transformación, no ya en el propio campo del conocimiento sino en quienes lo deben poseer y aplicar. Este complejo fenómeno se refiere, más que a la celeridad con que se producen los nuevos conocimientos en ciertas áreas, a los procesos mismos del aprendizaje, que se ven afectados de muchas maneras por la variada disponibilidad de acceso, por una parte, a información y conocimientos que se han convertido de fácil posesión gracias a las nuevas tecnologías, como también por algo todavía más difícil de precisar en su propia naturaleza, consistente en que el conocimiento acaba por reducirse, en cierta manera, a ser pura información, en la medida en que ésta se convierte en lo predominante, por efecto tanto de la fuerza de la tecnología en los procesos de transmisión del conocimiento, como por ese ámbito generalizado donde la mucha y variada información, facilitada cada vez con mayor rapidez y frecuencia, termina por avasallar las actitudes inquisitivas propias del acto de conocer, en la medida en que todo se ha vuelto accesible y se acortan caminos para la obtención de nuevos conocimientos, a medida que estos se multiplican, paralelamente a la de los medios para adquirirlos.

Todo esto se traduce, finalmente, en una generalización de las actitudes pasivas del conocer, pues todo aquello que antes exigía esfuerzo y perseverancia para poder ser adquirido, ahora puede convertirse simplemente en capacidad de acceso a fuentes virtuales de información, que las más de las veces se reduce a oprimir botones o teclas de la computadora, en la propia casa. [...] estamos asistiendo a un sorprendente fenómeno de transformación en los procesos de adquisición de saberes, entendiendo por estos los diferentes conocimientos referidos a campos especializados de la actividad humana. Y estas vías virtuales de acceso al conocimiento se empiezan a ofrecer a generaciones de estudiantes que llegan a ellas sin haber pasado antes por el aprendizaje, siempre educativo e incitador, de la consulta de libros y publicaciones en las bibliote-

cas. Es decir, aprenden la navegación en internet sin haber pasado por la búsqueda del conocimiento en los libros y en las bibliotecas, lo que implica efectos importantes, pues estimamos que no es lo mismo aquél procedimiento que éste. Tal escenario se cumple, además, en algunas áreas e instituciones, mediante la utilización de los sistemas de educación a distancia, donde se implica la ausencia directa del maestro, proceso que se integra al otro, masivo y envolvente, de la deshumanización de la cultura.

Este complejo de circunstancias es propicio para la instauración de una condición de pasividad en los procesos de aprendizaje, en la medida en que la recepción de información, no sólo en el aula sino también en las otras vías para adquirirla, especialmente las virtuales, se convierte en actitud predominante de los educandos, en la medida en que los centros productores o facilitadores de estos sistemas informativos se identifican por su capacidad de enriquecer sus acervos y servicios, a favor de una sociedad cada vez más dispuesta a reconocer las virtudes y disponibilidad de estos procesos a los que se sujeta la educación.

El fenómeno aquí expuesto merece, por su significación en los métodos y sistemas de aprendizaje, un análisis exhaustivo para identificar su proyección en todo el ámbito de la formación del estudiante, objetivo primordial de la educación superior.

El fenómeno aquí expuesto merece, por su significación en los métodos y sistemas de aprendizaje, un análisis exhaustivo para identificar su proyección en todo el ámbito de la formación del estudiante, objetivo primordial de la educación superior.¹³

En el mismo orden de ideas, al concepto de autonomía se liga frecuentemente el de madurez. Históricamente, la idea de madurez ha variado de manera sustancial. Lo permanente es considerar a ésta como ideal de vida en todas las épocas y sociedades. En las comunidades primitivas los estudios de tipo antropológico han revelado que el concepto estaba más relacionado con la idea de maduración de tipo biológico, ante cuyos signos se realizaban ritos de paso a la edad adulta. Es decir, el alcance de un estado de plenitud sólo dependía del paso del tiempo y a pesar de que las ceremonias de tránsito podían producir efectos de directriz en la conducta esperada del individuo, no establecían de suyo relación con un cambio intrínseco de la personalidad individual.

Más adelante, con la invención de la escritura, las culturas de la antigüedad preconizan ideales humanos cuya madurez se expresa a través de hazañas de tipo heroico o místico principalmente.

Durante los siglos XVIII y XIX debido al simultáneo énfasis en el individualismo, el racionalismo y la búsqueda de la igualdad, se fundan los elementos constitutivos que caracterizarán, a partir de la industrialización, el ideal actual de persona madura.

En el contexto de las sociedades modernas y contemporáneas se habla de una *madurez psicologizada*; hoy un ser humano maduro, independientemente de la edad que tenga, será una persona activa, abierta, liberada, tolerante, lógica, leal, autocontrolada y cálida emocionalmente. El ideal es el del éxito y la autorrealización.¹⁴ Es necesario enfatizar en la necesidad de dar a éstos últimos conceptos una definición personal, como parte sustancial de la idea de ir hacia la madurez y la autonomía.

La educación no puede ni debe minusvalorar la importancia de preparar personas que ya viven -y vivirán aún más en adelante- una serie de condiciones que les exigen respuestas más transformadoras que adaptativas. Será menester dirigir nuestros esfuerzos hacia mejorar las condiciones específicas que posibiliten que nuestros estudiantes del nivel superior posean en mayor medida las cualidades que les llevarán a enfocarse hacia la búsqueda de soluciones mediante la selección y el tratamiento creativo de la información y a no esperar sólo "recibirla" de manera pasiva. La educación debe promover el desarrollo de las habilidades necesarias para el acceso al conocimiento, pero es menester que los estudiantes de estos ciclos ingresen en posesión del nivel de madurez que les incite de manera autónoma a buscar respuestas. La habilidad para transformar la información en conocimiento, es decir, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con lo ya sabido, puede aprenderse y perfeccionarse sí y sólo sí previamente se cuenta con la más genuina intención de saber. Esta última característica no puede proporcionarla la escuela.

Autonomía, madurez, compromiso con el conocimiento, podríamos agregar elementos a esta idea; sin embargo, me parece que habría coincidencia en reconocer la necesidad de que la universidad forme un sector de la sociedad que al egresar continúe buscando mejorar el mundo, a su paso por él.

Habría que enfatizar que las concepciones del alumno, sus creencias, actitudes, aptitudes e intenciones hacia el estudio autónomo, no son únicamente el punto de partida, ni el resultado de la actividad, sino el motor mismo de este proceso.

Es imperativo seguir llevando a cabo la revisión de diversos marcos de referencia que permitan fundamentar epistemológica y operacionalmente el diseño de acciones y programas educativos tendentes a lograr un modelo de autodesarrollo más consciente y voluntario a partir de las potencialidades de la persona y de las características de su entorno que reconozca como transformables. Un modo de concebir a la educación superior como promotora de la autonomía, formativa e integral; que lleve a remontar el énfasis asistencial, informativo, trasmisor, mecánico, paternalista e impuesto desde fuera, de la mayoría de nuestros establecimientos educativos. Esto nos permitirá definir qué entendemos verdaderamente por ESTUDIANTE. Estamos en la tarea.

1 Por definición operacional entiendo : "... aquella que para adscribir significado a un concepto o construcción específica las operaciones que deben realizarse si se quiere medir el concepto. [...] Tales definiciones se estiman adecuadas si los procedimientos en los que se basan recopilan datos que constituyan indicadores aceptables de los conceptos que se quieren representar." ARY, DONALD y otros. "Conceptos y Construcciones" En *Introducción a la investigación pedagógica*. México, Interamericana, 1998. p. 28

2 JIMÉNEZ RUEDA, J. *Historia Jurídica de la Universidad de México*. México, Facultad de Filosofía y Letras, 1955. p. 253

3 DURAN RAMOS T. *Análisis de los factores que concurren en la intención de buscar el conocimiento de manera autónoma. El caso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. Tesis (Doctorado en Pedagogía). México, UNAM. FFL, DEP, 2004.

4 HORAK, V. M. y M. J. ZWENG. "The Effects of Inductive-Deductive Methods and Field Dependence-Independence Cognitive Style Upon Student Achievement in Mathematics" Paper Presented at the 56th Meeting of The National Council of Teachers of Mathematics. San Diego, Ca. 1978. 19 p.; PETERSON, P. "Aptitude by Treatment Interaction Effects of

Teacher Structuring and Students Participation in College Instruction" En: *Journal of Educational Psychology*. New Jersey, 1979. Vol. 71, No. 4. pp. 521-533

5 DURKHEIM, E. *Educación y sociología*. Tr. Daniel Jorro; 4ed. México, Coyoacán, 2001. (Diálogo Abierto. Sociología) p. 87

5 DURÁN RAMOS, T. "La formación profesional frente a las nuevas reglas del juego" En: *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica. Año 1, No. 4, mzo-abr 2001. pp. 6-10

6 *Idem*

7 "¿Por qué no hay otro Einstein?" *Campus. Suplemento Universitario. Sección: Del cuaderno y otros rollos*. MILENIO DIARIO. Año 3, no. 126. 28 de abril de 2005. p. 13

8 DURÁN RAMOS T. "Hacia un modelo educativo para la Educación Superior" En *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. Año 3, Núm. 17, may-jun 2003. pp. 7-9

9 La respuesta puntual a tal interrogante podría guiarnos hacia una definición operacional de ESTUDIANTE

10 LARROYO, F. *Pedagogía de la enseñanza superior*. 2 ed. México, Porrúa, 1965. p. 150

11 KARSENTI, T., LAROSE, F. y NÚÑEZ, M. "Web-based Courses in Higher Education: A 'Challenge' to 'Student-Teachers' Self-Determination and Autonomy" ("La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil") *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol.4, No.1, 2002.

<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/#indice> [08/12/ 03]

12 RANGEL GUERRA, A. "El reto de maestros y alumnos de Educación Superior en la universidad del siglo XXI" *Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad"* Ixtapan de la Sal, Edo. de Méx. 6-9 de noviembre, 2002. pp. 6-8

13 ZACARÉS, J. J. y E. SERRA. *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid, Pirámide, 1998. (Colección Psicología) pp. 33-47

El pedagogo en siglo XXI: ¿es necesario?

María del Carmen Bernal

Dra. en Pedagogía y Directora de la
Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana
mbernal@mx.up.mx

I. CONTEXTO ACTUAL

Nuestra época se caracteriza por dos elementos: la complejidad del mundo posmoderno y la experiencia de acontecimientos de fuerte carga emocional.¹

Lipovestky lo señala: "los nuevos consumos ligados a las tecnologías de la comunicación y de la información, el incremento de las religiones a la carta y emocionales, la desintegración de la familia y por supuesto, el culto a la salud y a la forma física, la búsqueda de la belleza a cualquier precio, la negativa a envejecer, el hiperconsumo de medicamentos, entre otros. La obsesión con uno mismo y el neoindividualismo implican cada vez más un trabajo de construcción de sí mismo... Hoy cada cual desea ser autónomo y construye libremente, a la carta, su entorno personal."²

Estamos viviendo la gran paradoja posmoderna, por un lado tenerlo todo resuelto, y sin embargo, nos sentimos desprotegidos, temerosos y sin saber a dónde ir ante la vorágine de información, de recursos y de estilos de vida que nos asfixian.

Subyace la pasión por las ideas y por la verdad como una vaga búsqueda de recetas en vistas a un mayor bienestar subjetivo. Las personas ambicionan no tanto pensar mejor y comprender el mundo, como disfrutar de una mayor felicidad de lo inmediato. Es la hora, de resolver sin esfuerzo y sin disciplina los problemas del propio yo. Es como dice Lipovestky "la hora de los simpáticos curanderos de la existencia".³

Asimismo, la nueva realidad ya no demanda el mismo profesional de años atrás. La inclusión en un nuevo contexto profesional en continuo movimiento y cambio, sin espacio y sin tiempo asegurado, con continuas y aceleradas incorporaciones de nuevos conocimientos y aceleradas incorporaciones de técnicas de trabajo, demanda profesionales con la CABEZA BIEN ORDENADA, que sepan una ciencia pero que también sepan desaprenderla, aprovechando los conocimientos obsoletos para aprender otros nuevos.

Este nuevo profesional debe trabajar siempre con problemas nuevos, en proceso y probablemente con más de una solución. Va a enfrentarse a retos personales cuyas decisiones de acción,

influirán en las personas que están a su lado e incluso en aquellas que no están cerca de él.⁴

Esta nueva realidad por tanto, exige profesionales con un bagaje culturalmente más amplio, personas que sean capaces de ensanchar los puntos de mira de esa cultura aprendida. En definitiva, hacen falta profesionales que luchen por la justicia, el diálogo y el compromiso voluntario y desinteresado.

II. LOS PEDAGOGOS DEL SIGLO XXI:

Dentro de la rica y diversa gama de profesiones que existen, somos los pedagogos y los profesionales de la educación quienes podemos dar este tipo de respuestas a la sociedad actual. Nuestra visión del mundo y de las personas desde el prisma de la **mejora** nos permite incidir directamente en esta realidad social.

¿Qué necesitamos? Una nueva armadura que nos permitirá emprender cualquier tipo de batalla profesional. Los materiales que la conforman no son más que el desarrollo de actitudes positivas que van a facilitar nuestro trabajo y su repercusión social.

A continuación presento algunas de esas actitudes que como profesionales de la educación nos ayudarán a ser los **cruzados de esta época**:

1. **DOMINIO DE SÍ.** Tener la capacidad de autorregular mi comportamiento o maneras de actuar delante de cualquier situación. Necesitamos desarrollar nuevos caminos de adaptación a personas y situaciones diferentes. Dominar nuestras pasiones es algo que hoy día se ha convertido en un requisito profesional, el miedo, la ira, la tristeza, el amor, la decepción, el odio, la huida, la desesperanza y la alegría, son realidades con las que todos convivimos a diario, y es importante saber usarlas con capacidad preventiva, proactiva y proyectiva. Una persona con dominio de sí, tendrá más probabilidad de éxito que aquella persona que presente una conducta fija, rígida, inflexible ante nuevas situaciones.

2. **COMPENSIÓN.** La comprensión es más que un conocimiento racional, es una tarea de la mente hecha con el corazón, es un conocimiento **cordial** que implica internarse en la personalidad del otro.⁵ Goethe afirmaba: "Hay que tratar a las personas mejor de lo que son, porque si no las haremos peor de lo que son." Como educadores necesitamos desarrollar aún más nuestra tolerancia a la frustración, especialmente ante el error ajeno. Debemos desterrar de nuestra mente aquel prejuicio

común: "Piensa mal y acertarás". No podemos centrarnos únicamente en lo negativo y equivocado de las personas. Somos vulnerables y todos tenemos la posibilidad de caer, pero también de levantarnos. Si los educadores no trabajamos esta actitud, corremos el peligro de volvernos los **más intolerantes de los intolerantes**, llegando a ser incluso despiadados y crueles. Edgar Morán, señala que la comprensión es un camino para contrarrestar la complejidad, "no excusa ni acusa, nos pide evitar la condena perentoria, irremediable, como si uno mismo no hubiera conocido nunca la flaqueza ni hubiera cometido errores. Si sabemos comprender antes de condenar estaremos en la vía de la humanización, de las relaciones humanas."⁶ Profundicemos en ello, y aprendamos a sacar de lo malo, formas de bien.

3. EL ACTO EDUCATIVO DE MAYOR FUERZA ES NUESTRA PROPIA PERSONALIDAD. Nuestra tarea profesional exige que trabajemos nuestro modo de ser, ya que nuestras convicciones, actitudes de fondo y valores son la verdadera eficacia de nuestro trabajo. ¿Importa el saber? Por supuesto, pero importa más el ser, ya que en ocasiones nuestra personalidad puede ser el obstáculo que dificulte al educando ver aquello que le estamos enseñando. La ejemplaridad se ha convertido hoy día en un medio muy eficaz para promover la mejora de los demás.

4. SER CULTO. Ortega y Gasset señala: "el hombre verdaderamente culto, ante un fenómeno como la guerra y otra grave emergencia en que se patentiza algún cruel defecto e insuficiencia de la vida, siente potenciarse su fe en la cultura, ve con mayor lucidez que nunca el sentido de ésta, su radiante necesidad. Porque darse cuenta de un problema nuevo o del recrudecerse un problema añejo, es a la vez darse cuenta de una nueva tarea para el espíritu, de una nueva solución a buscar."⁷

Los profesionales de la educación necesitamos ser cultos, porque gracias a la cultura seremos capaces de generar novedades cuya fuente es la vida del espíritu, y se ampliará nuestro marco de acción y horizontes. Si somos cultos:

- Seremos capaces de intuir lo que no desaparecerá con el tiempo.
- Estaremos abiertos al conocimiento, al que sea.
- Desentrañaremos la realidad sin cegarnos por ningún factor o dimensión, pasando por encima de modas y de los propios juicios.
- Iremos por la vida con alma de aprendiz y no de sabio. Haremos vida aquel sabio principio socrático: Sólo sé que no sé nada.

En definitiva viviremos aquellos que decía Hannah Arendt, la persona culta es aquella que sabe cómo elegir compañía entre los hombres, entre las cosas, entre las ideas, tanto en el presente como en el pasado.⁸

5. QUE NADIE NOS SEA INDIFERENTE. Hoy la nobleza de ánimo está desapareciendo de nuestro horizonte. Con frecuencia pasamos frente a un corazón doliente por la enfermedad física, psíquica o espiritual y no le damos la mano porque no tenemos tiempo, o pensamos que nosotros tenemos peores problemas que ellos. Hoy se trabaja y se sufre por conquistar un aplauso, por buscar una sonrisa de aceptación, por que las personas se inclinen con reverencia ante nosotros el día de nuestra muerte, y se ha olvidado lo más importante: la aspiración por hacer felices a los demás. Para ello, sólo basta una actitud de cortesía y de atención, una sonrisa que levante y anime, una mirada de comprensión antes que una palabra que descalifique y humille.

6. ACTITUD SERENA FRENTE A LA VIDA. La época actual nos ofrece a los profesionales de la educación áreas de oportunidad para "sacar la casta". Necesitamos desarrollar principalmente una actitud serena ante la vida. Aceptar voluntariamente que hay situaciones que no podemos cambiar, pero sí afrontar de manera diferente. La persona serena actúa con firmeza, pero acepta que en los sucesos de la vida cabe el éxito pero también el fracaso. Vivir construyendo no es fácil y no lo hace cualquiera. Los educadores debemos ser remansos de serenidad, ser capaces de esperar con paciencia y humildad porque la vida es una línea quebrada en donde los errores prácticos son inevitables. Aprender a esperar en el tiempo es el mayor logro educativo, aquí está el secreto de la formación humana, ya que las personas como el buen vino mejoran con el tiempo.

CONCLUSIONES

- Los profesionales de la educación del siglo XXI han de participar en la construcción de proyectos personales de vida. Proyectos personales que acepten diversos modelos de vida feliz. La experiencia profesional ha confirmado que el sentido de la vida y la actividad profesional están relacionados entre sí, es decir, el ser humano busca para el desarrollo de su personalidad una actividad estable acorde con las predisposiciones que le caracterizan.
- Enseñar el secreto de la felicidad consiste en trabajar para la dicha de los demás no para la propia. Los profesionales de la educación, mejor que otra clase de ciudadanos, estamos en condiciones de sentir y propagar esta suprema enseñanza.
- La unidad del camino educativo se explica de la siguiente manera: a mayor crecimiento personal, mayor crecimiento de los demás. Y en ese empeño por dar sentido a las vidas ajenas, más de uno ha encontrado sentido a la propia. La eficacia del trabajo educativo radica en la **calidad humana** de quien lo lleva a cabo.

4. Ser educador en el siglo XXI no es fácil, requiere de una formación profesional y humana más intensa y profunda, requiere en definitiva un compromiso de vida. Por tanto, "si malgasto el hoy, destruyo la última página de mi vida."⁹

OBRAS CONSULTADAS

1 Lipovestky, G., *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación y empresa*, Anagrama, Barcelona, 2003, 9-12.

2 Ibidem, 27-28.

3 Ibidem, 109.

4 Cfr. Esteban Bara, F., *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos*, Un cambio de mirada desde la universidad, Desclee De Brouwer, Bilbao, 2004, 33-35.

5 Cfr. Llano, R., *Egoísmo y Amor*, Minos, México, 1980, 60-65.

6 Morán, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Colección Educación y Cultura para el nuevo milenio, UNESCO; México, 2001, 64.

7 Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, en Esteban, F., o.c., 29.

8 Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelopna, 1996, 238.

9 O'Schea, C., *La brújula de la vida. Una guía para no perder el norte*, Temas de hoy, Madrid, 2001, 245.

Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelopna, 1996.

Esteban Bara, F., *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos*, Un cambio de mirada desde la universidad, Desclee De Brouwer, Bilbao, 2004.

Lipovestky, G., *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación y empresa*, Anagrama, Barcelona, 2003.

Llano, R., *Egoísmo y Amor*, Minos, México, 1980.

Morán, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Colección Educación y Cultura para el nuevo milenio, UNESCO, México, 2001.

O'Schea, C., *La brújula de la vida. Una guía para no perder el norte*, Temas de hoy, Madrid, 2001.

Benito Guillén Niemeyer

Lic. en Pedagogía

Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

bguillen@ciap.com.mx

Por lo menos desde la última década del siglo XX la preocupación por la formación ética ha estado en el centro de la actividad y reflexión pedagógica. Ello es explicable por el sensible descuido del sistema educativo en la relación entre estas disciplinas, la omisión de la formación en valores, la desaparición del civismo como asignatura, eran sólo muestras de un problema social de gran magnitud. Ni qué decir de la alarmante descomposición social en materia de comportamiento ético y cívico. Estas luces rojas condujeron a voltear la vista a estas cuestiones fundamentales para la vida en sociedad.

La reciente preocupación por la formación ética en los sistemas educativos es ampliamente explicable y justificable, no se quiere decir que en los procesos educativos se encuentre omitida la transmisión de valores, ello simplemente es imposible ya que toda acción educativa implica necesariamente una relación ética entre los actores del proceso. Bajo este principio se dio por sentada la relación y se descuidó su formalización en los sistemas escolares. Hoy resulta indudable la necesidad de explicitar, formalizar y vigilar la formación ética en los sistemas educativos. Cientos de libros y artículos se han publicado para explicar estas relaciones y proponer estrategias de intervención en la formación en valores, de ello estamos esperando ver los resultados, que todos confiamos serán positivos. Peor hubiera sido no hacer nada.

Sin embargo, en términos de atender a la multidimensionalidad e integralidad del educando, nos damos cuenta de otra dimensión que se ha descuidado y es precisamente la formación estética, al igual que sucedió en el pasado con la formación ética. Hemos desatendido y desplazado las asignaturas artísticas de los planes de estudios en prácticamente todos los niveles educativos.

Resulta comprensible, más no justificable, esta omisión: la globalización, la alta competitividad, la revolución del conocimiento, el desarrollo tecnológico y todas las demás manifestaciones de la llamada posmodernidad, que tanto nos han ocupado, conducen a que atendamos lo urgente y descuidemos lo importante. Así hemos desarrollado estrategias centradas en la formación técnica y en la asimilación de grandes e inagotables volúmenes de información. Pero es necesario destacar que el sentido de la formación armónica implica el desarrollo de aquellas cualidades que le dan al hombre su condición como tal, en ello, la estructuración de una escala de valores acorde con el contexto social es imprescindible, pero también lo es la capacidad de apreciar y valorar las manifestaciones más altas de nuestra cultura como son las expresiones estéticas, en la medida en que

se aprecia y comprende lo bello se tiende a la generosidad, a la bondad, en fin, a la humanidad.

La contemplación y comprensión de la obra de arte permite entender de una manera única la realidad la obra de arte refleja, pero también, trasciende la realidad, la transforma e idealiza. Por ello su comprensión conduce al espectador a una reflexión distinta y trascendente de su propio entorno y referente concreto, así, la comprensión artística permite además desarrollar habilidades intelectuales referidas a la abstracción, la imaginación y la prospección. Con respecto al vínculo entre la realidad y la obra de arte, don Samuel Ramos nos dice

Al arte se debe precisamente la creación de un mundo de seres, formas, movimientos y sucesos fantásticos que sólo caben fuera del orden real. Nunca es la realidad objetiva una norma para el artista como lo es para el científico o el filósofo que aspiran al conocimiento por medio de la razón. No exigimos del arte que nos diga la verdad, porque su finalidad responde a otros propósitos humanos que se realizan con el ejercicio libre de la imaginación (...) Es imposible que un objeto nos impresione artísticamente en el momento mismo en que afecta nuestra vida como una entidad real; para que produzca aquel efecto es preciso que aparezca a nuestra vivencia como el espectro de una realidad, y lleve implícita la conciencia de los límites entre la realidad y su fantasma.¹

En nuestra historia encontramos en el programa educativo de José Vasconcelos una clara comprensión del papel del arte en los procesos formativos, como nunca se impulsó la obra artística para llegar al pueblo, el convencimiento del entonces secretario de educación y de los artistas e intelectuales que le acompañaban era que por este medio se podría contribuir a cimentar los procesos de la cultura mexicana y educar a un pueblo siguiendo los procedimientos que tan bien funcionaron a los misioneros españoles. El esfuerzo rindió grandes frutos, de tal importancia fueron que hasta el momento no ha habido una empresa cultural tan relevante como la impulsada por el denominado maestro de América.

No es novedoso hablar de la importancia del arte, su comprensión y su interpretación, en el desarrollo del ciudadano culto que requiere toda sociedad, los pensadores de la Grecia clásica ya nos lo mencionaban y encontramos esta preocupación a lo largo de toda la historia del pensamiento pedagógico.

Por ello es que resulta preocupante el descuido de este aspecto en nuestra realidad educativa actual. Atendiendo a este asunto es que en el pasado IV Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación que se realizó en la

Universidad Autónoma de Nuevo León, en mayo de este año, quisimos iniciar la reflexión y debate sobre estos aspectos e invitamos al Mtro. Benjamín Juárez Echenique a que abordara en una conferencia esta temática, sobra mencionar la grata sorpresa y entusiasmo que generó entre los asistentes el tema, por ello la necesidad de insistir en el asunto. Con gusto encontramos que por lo menos en el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana se incluye una asignatura que trata esta problemática de la educación y la estética. Ojalá este ejemplo sea tomado por otras instituciones formadoras de profesionales de la educación.

Es conveniente señalar que nos estamos refiriendo a la formación estética de los educandos en los distintos niveles de nuestro sistema educativo, la distinguimos claramente de la que ofrecen los centros educativos especializados en la formación artística, ese aspecto de la profesionalización del arte es asunto que merece un tratamiento aparte, al igual que el estudio de la estética como disciplina, que es objeto de estudio de los filósofos.

La formación estética, es aquella en que se propicia la aproximación con la obra artística a fin de contemplarla, disfrutarla y, en un nivel superior, comprenderla y adentrarse en su contenido. De cualquier forma, el sentido pedagógico de la formación estética se encuentra en la capacidad que se despierta en el sujeto para confrontarse con el objeto artístico en un orden que mueve al espíritu hacia el aprecio de la belleza y la valoración de los productos culturales que somos capaces de producir. Confrontación en la que la obra es posibilidad de diálogo con otro sujeto, que, al igual que el observador, se maravilla frente a la cultura.

Sin duda, la apreciación artística enriquece al hombre y la incompreensión de ese mismo objeto le disminuye, en relación a un asunto cercano pero diferente. Sin embargo el comentario me parece valioso, Decía don José Ortega y Gasset:

Cuando a uno no le gusta una obra de arte, pero la ha comprendido, se siente superior a ella y no ha lugar a la irritación. Más cuando el disgusto que la obra causa nace de que no se la ha entendido, queda el hombre como humillado, con una oscura conciencia de su inferioridad

Justo es este el punto, lo que podemos hacer objeto de nuestra comprensión es sólo aquello que transformamos en una imagen, un concepto, una idea que deriva del acercamiento con ese objeto, así la obra artística, solamente una vez que ha sido transformada por el intelecto se adhiere al espíritu y lo enriquece. El concepto de obra artística al que el educando debe enfrentarse no es sólo aquel al que de manera pedante se le denomina "bellas artes" o "clásico", se refiere a toda manifestación humana que expresa el interior, el alma, el sentimiento

mismo del hombre y lo transforma en un producto, en mármol, en barro o en madera, en colores, en letras, en un jarro o un alabreje, pero que finalmente hará del hombre un mejor ser y más humano.

Así pues, es el momento de volver la vista hacia la formación estética, descuidarla es olvidarnos de la parte sensible de la formación, todo descuido de la integralidad del ser humano es un error. Ética, estética, ciencia, tecnología, todo es importante para la educación, el equilibrio es lo complicado y lo importante, pero lo relevante es el hombre en su humanidad. No hay que perder de vista el ser del hombre para organizar una verdadera transformación y revolución educativa.

¹ RAMOS, SAMUEL. *Filosofía de la vida artística*. pp. 92-93

Entrevista a:

Lic. Ana María del Pilar Martínez Hernández

Coordinadora del Colegio de Pedagogía de la
Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM



Este apartado pretende mostrar, a través de distintas entrevistas, los espacios laborales que ocupan aquellos interesados en el campo de la educación y la pedagogía, describiendo un poco sus actividades y su trayectoria profesional, con el fin de que conozcamos más sobre el quehacer profesional pedagógico.

PG: ¿Podría hablarnos sobre lo que ha sido su trayectoria profesional como pedagoga?

- Soy egresada de la carrera de Pedagogía, de la Licenciatura; después estudié la Maestría y estoy en el proceso de graduarme; terminando el séptimo semestre de la Licenciatura me quedé trabajando como ayudante de profesor en la Facultad; conjuntamente trabajé en el SUA, en una comisión que en ese momento estaba haciendo el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía para el Sistema Abierto de la Facultad y me tocaba también la elaboración de materiales y de guías didácticas para los estudiantes, esa fue mi primera incursión. Después, ya como profesora, fui parte de una comisión que existía en la Facultad que se encargaba de la asesoría y de la elaboración de los planes de estudio de la Facultad, colaboré, junto con otras pedagogas, en la asesoría con los profesores de Teatro para hacer la modificación en el plan de estudios, lo cual fue toda una experiencia. Siguiendo con la trayectoria docente, estuve trabajando en un despacho de asesoría pedagógica haciendo planes de estudio para otras universidades. Vinieron a

buscarnos a la Facultad, originalmente una universidad privada que requería asesoría para revalidar sus planes de estudio y así fue dándose un proceso que permitió en la constitución de un despacho de asesoría pedagógica, una experiencia muy enriquecedora. Simultáneamente impartí clases en otras Facultades de la Universidad, di clases en el Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, también estuve mucho tiempo en la Facultad de Medicina, en la Maestría en Educación Médica, colaboré con la Facultad de Ciencias, en la revisión de planes y programas de Maestría y Doctorado de todas las disciplinas que se imparten en la Facultad. Después estuve en la Coordinación de Pedagogía, como Coordinadora, en los años 94 – 98; y al finalizar este período me invitaron a colaborar en la Secretaría de Planeación de la UNAM, estuve en la Dirección de Desarrollo Institucional, en tiempos del Dr. Barnés, ahí tuve una experiencia muy interesante, muy rica, conocer desde la Administración Central cómo se ve la UNAM; realicé una parte de investigación que servía para la toma de decisiones: investigación en Facultades, Escuelas, Institutos de la Universidad; fue un trabajo muy arduo, estresante, donde no había horarios, se requería una completa disponibilidad de tiempo, sin embargo, fue un trabajo muy formativo, me dio otra visión de la Universidad, ya que participaba desde afuera de la Facultad. Después, desapareció el área en la que trabajábamos por la reestructuración de la UNAM, y la Dra. Graciela Hierro me invitó al Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), del cual ella era Directora, para hacerme cargo de la Planeación Académica. Fue otra experiencia muy rica, muy interesante en la que aprendí muchas cosas, no sólo de trabajo de planeación o actividades académicas en un sentido macro, sino que además aprendí de género, otro ámbito de pensamiento muy interesante, multidisciplinario, con una vinculación hacia fuera, pues aunque es un programa pequeño, tiene asentadas sus bases de trabajo desde la UNAM pero con Organismos Internacionales, Organizaciones No Gubernamentales, Gubernamentales, con agencias interna-



IZQ. A DER.-Lic. Susana Fernández (Secretaria Académica del Colegio), Rosario Godines, Lic. Ana María del Pilar Martínez Hernández, Isabel Bonilla (Auxiliar Administrativo turno matutino)

cionales de financiamiento, ese fue un aprendizaje completamente distinto. Luego, me reincorporé a la Facultad el año pasado como profesora de tiempo completo, nunca dejé de dar clases en el Colegio, a pesar de los horarios, y seguía asesorando tesis. Hace un mes, me invitó el Director de la Facultad a colaborar en la Coordinación del Colegio.

PG: ¿Qué expectativas tiene como Coordinadora del Colegio de Pedagogía?

- Creo que hay muchos procesos que empujar y tratar de acabar. El primero, es el Plan de Estudios, tratar de cerrar el trabajo tan avanzado que ya existe de revisión por parte de la Comisión encargada. Otra cosa que me preocupa es lo que ocurre con nuestros egresados, con la propia identidad, la identificación que tienen los diferentes organismos que tienen que ver con la educación de nuestro país, respecto a no darse cuenta de lo que es la Pedagogía o de para qué los profesionales de la Pedagogía, y que desde la UNAM que siempre ha sido una institución de referencia no se conozca que hay una disciplina, un ámbito institucional dentro de la UNAM que trabaja tal campo, que pueda apoyar, aseso-

rar, intervenir y participar en la discusión que se llevan a cabo sobre educación, me parece que tenemos que posicionarnos de manera distinta, no sólo tener un lugar claro, definido y respetado en la Facultad sino además tratar de que esto se refleje hacia fuera.

Sin olvidar la parte en la que se tiene que apoyar y ayudar en lo que se requiera a los alumnos y a los maestros. Yo creo que éste es un sitio de servicio, es un puesto en el que no se tiene una jerarquía en la que se pueda mandar o manejar recursos económicos de manera directa pero me parece que si fundamentas toda una serie de programas, de proyectos, acciones, de eventos de difusión y apoyas el desarrollo curricular de los alumnos y a la planta docente, también es parte del trabajo.

PG: A partir de la historia que tiene el Colegio de Pedagogía, ¿cómo concibe su proyección?

- La historia del Colegio y sus cambios, nos tienen que llevar a impulsar nuevos campos y nuevos ámbitos de desarrollo profesional; yo creo que el plan de estudios ha sido noble y tiene una estructura que, a pesar de sus años, ha posibilitado que se siga formando a los mejores profesionales de la Pedagogía de las Universidades públicas y privadas de México. Me parece que la formación que reciben nuestros estudiantes es compleja, es multidisciplinaria y eso es una premisa de la cual partió el plan de estudio desde sus orígenes, de cómo se concibe a la Pedagogía y cómo está vinculada con otras áreas; sin embargo hay cosas que tienen que verse ya desde otra perspectiva, los tiempos cambian, las tecnologías y las demandas profesionales que se dan en el ámbito educativo son de otra naturaleza; sin descuidar lo que ha sido nuestro campo tradicional tenemos que abrir el espectro de campos de desarrollo profesional, me parece que eso es un asunto que no hemos revisado con suficiente cuidado. Y considero que es desde el Colegio que debe difundirse lo que es el saber hacer de los pedagogos, que exista este doble enfoque: uno institucional que le diga a la sociedad lo que somos, y por otro

lado, que los egresados dejen en alto el nombre de la carrera y de la disciplina haciendo un trabajo profesional. Esa es la idea: proyectar toda la potencialidad de la Pedagogía y del profesional ésta en los ámbitos necesarios.

PG: ¿Y qué papel, en este contexto que ha planteado, jugamos los estudiantes, los docentes, los administrativos, las autoridades?

- Ésta también es una de las tareas: hacer un entramado en el que todos participemos y en el que todos nos sintamos corresponsables de esta tarea para dar a conocer lo que es la Pedagogía y lo que saben hacer los egresados de dicha carrera pues somos nosotros los interesados, los que vivimos de y para la Pedagogía los que debemos realizar este trabajo, todos, cada uno en su ámbito.

PG: Por último, ¿qué significado tiene ocupar este cargo por segunda ocasión como Coordinadora del Colegio en su vida tanto profesional como personal?

- Tiene muchas implicaciones, por un lado me siento muy contenta y honrada de que tanto amigos, colegas y la Dirección de la Facultad me hayan considerado como la candidata adecuada en este proceso; y a la vez me siento muy comprometida, con una responsabilidad enorme por los procesos que están en marcha y, por lo que tiene de dificultad el Colegio, no siempre se identifica su complejidad.

PG: Pues muchas gracias Licenciada Pilar, le agradecemos su atención.

- Por nada.

¹ Elaborada por Nancy Galván Aguilar. viernes 13 de mayo de 2005, 13:00 hrs. nancy_ciap@yahoo.com.mx

Desarrollo Profesional del Docente: Eje Central del Programa DPSyA

Patricia León de Zychlinski
Centro Educacional Tanesque, A.C.

El cambio de siglo nos ha invitado a una revisión de nuestras creencias y prácticas de vida. En el ámbito de la educación, tanto formal como informal, ha habido un gran interés por comprender cómo promover en nuestros estudiantes el aprendizaje significativo, cómo lograr la motivación para querer aprender, cómo hacer para que lo aprendido en la escuela les sea significativo en la vida cotidiana y, de manera más puntual: cómo conseguir que los niños, jóvenes y adultos aprendan a aprender, cómo enseñar que al mismo tiempo que se construyen conocimientos, se desarrollen habilidades cognoscitivas, afectivas y sociales, cómo desarrollar las competencias.

En el Centro Educacional Tanesque, A.C. planteamos que el Desarrollo Profesional del Docente es un eje sustantivo y necesario en el aprendizaje significativo, desarrollo de competencias y finalmente en el desarrollo como ser humano de los estudiantes o aprendices.

A través de este ensayo quisiera compartir el resultado del trabajo y la reflexión colectiva del equipo del área de Consultoría en proyectos y programas educativos del Centro Educacional Tanesque, A.C., lo cual nos llevó a diseñar un programa, que desde nuestro punto de vista y nuestra experiencia puede responder a las necesidades e inquietud de algunos Directivos y Docentes, sobre cómo promover un aprendizaje significativo en los alumnos, que trascienda las aulas e impacte el desempeño en su vida cotidiana.

Quisiera iniciar explicando nuestro marco de referencia, desde donde el equipo de Tanesque, hace el planteamiento del programa "Desarrollo del Potencial de Significación y Aprendizaje (DPSyA)":

El Centro Educacional Tanesque, A. C., (CETAC) fue fundado

hace 25 Años por un grupo interdisciplinario de profesionistas. Desde su origen, la Comunidad Tanesque desarrolló, con una perspectiva integral e interdisciplinaria, tareas psicológicas y educativas relativas con el diagnóstico, tratamiento y prevención de problemas de aprendizaje, emocionales y de neurode

sarrollo, ofreciendo terapia individual, de grupo y familiar con la

finalidad de comprender la situación integral de los niños, y poder así facilitar su desarrollo. Desde los primeros años fue evidente que las acciones terapéuticas que se habían emprendido, tenían que ir de la mano de una tarea que fortaleciera y transformara a los educadores, padres y maestros, por lo que se inició el área de formación. Al correr de los años la demanda de los profesionales de la educación nos planteó la necesidad de dar asesoría a instituciones educativas, que con el referente de la teoría cognoscitiva, nos llevó a establecer el área de consultoría.

Varios de los profesionales que laborábamos en Tanesque, en la búsqueda de propuestas innovadoras que dieran respuesta a las necesidades vistas en las escuelas para promover mayor comprensión y menos memoria, visualizamos una alternativa en la Teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural, la Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, y en el Programa de Enriquecimiento Instrumental del Dr. Reuven Feuerstein.

De manera particular nos interesamos en las posiciones que hacen referencia a la idea de que "se aprende a ser inteligente", "que las habilidades del pensamiento se desarrollan y no están totalmente determinadas por los factores hereditarios y biológicos", como es el caso de las teorías arriba mencionadas.

La Teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (TMCE) postula que: el organismo humano está dotado de plasticidad y flexibilidad que lo llevan a un alto grado de modificabilidad y lo hacen impredecible en su comportamiento y desarrollo. Esta teoría define la inteligencia como "la propensión o tendencia del organismo a ser modificado en su propia estructura como respuesta a la necesidad de adaptarse a nuevos estímulos, sean de origen interno o externo"; se le ha considerado parte de la nueva tendencia de las Ciencias del Comportamiento que afecta de modo profundo el enfoque tradicional que se tiene sobre los periodos de desarrollo del ser humano y el papel del ambiente como determinante del comportamiento. La TMCE considera que se pueden producir estados nuevos, anteriormente inexistentes en el individuo, así como modos de existencia, operaciones y comportamientos.

La Teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (TEAM) postula que el aprendizaje puede lograrse por dos vías: por exposición directa a los estímulos o bien por experiencias de aprendizaje mediado; esta última se define como la calidad de interacción del organismo y el medio que se produce por la

interposición de un ser humano intencionado, que media entre el mundo y el organismo, creando en el individuo la propensión o tendencia al cambio por la interacción directa con los estímulos.

Las Experiencias de Aprendizaje Mediado están sostenidas en tres parámetros universales: la mediación de la intencionalidad y reciprocidad, la mediación de la trascendencia y la mediación de significado.

La intencionalidad y reciprocidad es un parámetro que se rige por el hecho de que el mediador está animado por una intención de hacer que otra persona perciba, registre, comprenda y experimente de modo cognitivo y emocional a determinados estímulos, hechos, relaciones, operaciones o sentimientos. Esto no se da por azar, sino por medio de elementos especialmente sugeridos o seleccionados, cuya aparición tiene razones especiales. La razón de esta experiencia va más allá de las necesidades inmediatas que produce la interacción. La intencionalidad modifica a las personas implicadas en la interacción de modo importante. El mediado se modifica produciendo en él estados que le hacen capaz de focalizar y de hacerse más permeable a los estímulos que se han elegido para la demostración. El mediador cambia de manera significativa para estar seguro de que su interacción con el mediado es eficaz. Esto implica la reciprocidad.

La mediación de la trascendencia se refiere a la intención del mediador de llegar más allá de la interacción inmediata con el otro, a áreas más remotas, tiempos y situaciones en los que dicha interacción es necesaria. El principio de trascendencia es responsable de la ampliación y extensión constante de esquemas. Además, crea un sistema nuevo de necesidades en el individuo, a cuya existencia nunca ha llegado, sin esta tendencia, a trascender la experiencia inmediata.

La mediación del significado se refiere a la dotación de un significado específico a cada estímulo percibido y de cada hecho experimentado. El significado es el que proporciona el por qué y para qué, es decir, el factor emocional, de motivación, de energía que hace que el mediador acepte el proceso de mediación. Así como la intencionalidad y la trascendencia representan la naturaleza estructural de la interacción, el significado es el factor energético responsable del comportamiento interactivo.

Además de los parámetros arriba mencionados, la TEAM considera otros nueve parámetros como responsables de la diversificación de la humanidad, aparecen de muy diversas maneras, debidas tanto a las características de la situación como de la cultura, tanto del mediador, como del medio al que pertenece.

El papel de la Experiencia de Aprendizaje Mediado no se limita a la transmisión de conocimientos y presentación de datos. Mas

bien a la fuente de transformación y orientación del alumno para formular relaciones entre los hechos posibles.

El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) se define como un programa de intervención cognoscitiva, libre de contenidos académicos, organizado en 14 instrumentos de papel y lápiz que los individuos trabajan para desarrollar diversas funciones cognoscitivas y operaciones mentales. El PEI promueve la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural y brinda la oportunidad de poner en práctica Experiencias de Aprendizaje Mediado.

En 1997 Tanesque se convierte en un Centro Autorizado de Formación por el Centro Internacional para la Promoción del Potencial de Aprendizaje (ICELP) de Jerusalem, Israel, lo que le permite formar maestros en el manejo del PEI y sus respectivas teorías.

En 1997 iniciamos la asesoría a instituciones educativas que nos requerían la implementación de un programa de intervención cognoscitiva, para mejorar la calidad de aprendizaje de los alumnos. Trabajamos en introducir el PEI en los currículos escolares y en formar maestros mediadores que pudieran trabajarlo con los alumnos. Después de varios años nos dimos cuenta de la necesidad de una aproximación más integral en la escuela, que garantizara el trabajo sistemático de habilidades cognoscitivas, afectivas y sociales, no sólo con un Programa de Intervención Cognoscitiva que se impartía una o dos veces por semana, sino, de una forma más sistemática e integral, dentro de los contenidos académicos.

De aquí surge la necesidad de ofrecer una asesoría a las Instituciones Educativas que integrara, desde el inicio, un perfil de la institución y sus necesidades, que asegurara el desarrollo profesional de sus docentes como principal medio para promover el desarrollo de habilidades cognoscitivas, afectivas y sociales de los alumnos, además del Programa de Intervención Cognoscitiva. De aquí surge el Programa DPSyA.

El Programa para el Desarrollo del Potencial de Significación y Aprendizaje (DPSyA), es un enfoque metodológico que busca promover el desarrollo humano integral en docentes, alumnos y padres de familia a través de fortalecer el proyecto educativo con un enfoque constructivista al mejorar la calidad de la interacción educativa. Contempla no sólo un conjunto de estrategias pertinentes para la práctica educativa sino un sistema de seguimiento que garantiza la apropiación de las mismas en el tiempo y la evaluación continua de su impacto. Se propone crear en la institución educativa un Ambiente Modificante, en donde todos compartan el objetivo de promover el desarrollo de las habilidades cognitivas, afectivas y sociales de los alumnos, así como las del propio docente. También se acompaña al maestro en el proceso de implementar los cambios necesarios en su trabajo para lograr el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

El Programa DPSyA entiende por Potencial de Significación la

capacidad, expresa u oculta, para construir el significado lógico de las cosas o fenómenos. El Potencial de Significación implica tanto capacidad procesal de la mente, como acervos de significados históricamente construidos y esquemas de significación de la experiencia. El significado es la esencia de la identidad de los seres y de los fenómenos. La esencia de las cosas se halla contenida en su estructura, y se infiere gracias a procesos de reflexión, a procesos de elaboración y a procesos de operación lógica. Se dice que se ha comprendido el significado cuando se ha abstraído el contenido de hechos o proposiciones simbólicas. El significado permite la apropiación del mundo, permite tomar conciencia de ser auto-consciente. La auto-conciencia permite disminuir la incertidumbre y dar direccionalidad a la experiencia e interpretarla.

El Potencial de Aprendizaje hace referencia a la capacidad de pensar y conducirse, inteligentemente, no manifiesta en la conducta cotidiana de las personas. El Potencial de Aprendizaje se expresa en dos aspectos distintos:

a) Cuando algunos procesos y estrategias cognoscitivas presentes en el repertorio de una persona son utilizadas escasa e ineficazmente. La revelación del Potencial de Aprendizaje en este caso consiste en poner de manifiesto la capacidad oculta, proporcionando al sujeto unas condiciones internas y externas para ello.

b) Cuando se promueve el surgimiento de conductas que previamente no existían en el repertorio de la persona, y que fueron suscitadas por condiciones externas tales como la Experiencia de Aprendizaje Mediado o necesidades determinadas por una situación. En este caso, estas conductas nuevas son la expresión de la modificabilidad humana.

Con respecto a la parte metodológica, el programa DPSyA propone un modelo de interacciones que intenta integrar a todos los actores en este proceso.

Especialmente, se subraya como importante, el papel del Enlace, que es el mediador que acompaña al maestro en el trabajo cotidiano en la escuela, es parte de la institución y debe

Modelo de interacción entre los agentes educativos



contar con un perfil particular, ya que su labor es de suma importancia.

El programa contiene módulos obligatorios y optativos, los cuales se trabajan con los maestros durante dos años, buscando cubrir 140 horas en total, 100 presenciales y 40 de práctica. Los módulos se adaptan a las características de las diferentes secciones, tales como preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

Los contenidos de los diversos módulos están dirigidos a formar al maestro en: La Teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (MCE) y la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), del Dr. Reuven Feuerstein; en el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión (TFU), que el Dr. Howard Gardner y el Dr. David Perkins han desarrollado con su equipo en la Escuela Superior de Educación de la Universidad de Harvard. El manejo de programas tales como el de Dimensiones del Aprendizaje del Dr. Robert Marzano, Planeación con Diseño Invertido de Jay McTighe y Grant Wiggins, Educación Diferenciada de Carol Ann Tomlinson, Disciplina con Dignidad de Mendler, entre otras.

Al articular el enfoque de Feuerstein con el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión e integrar los otros programas se han podido diseñar acciones específicas que han posibilitado el diseño de interacciones mediadoras que disparen evidencias de comprensión en la vida académica y cotidiana.

Las teorías y programas antes mencionados, les proporcionan al docente las herramientas para trabajar desde su materia o contenido académico, las habilidades cognitivas, afectivas y sociales, las estrategias de enseñanza aprendizaje, la planeación de unidades didácticas, la evaluación del aprendizaje, el pensamiento creativo, la toma de decisiones, entre otros.

Durante el ciclo escolar los asesores del CETAC observan y retroalimentan al docente sobre cómo está mediando desde su materia las habilidades y cómo está promoviendo el aprendizaje significativo y el desarrollo del potencial de aprendizaje.

Una parte fundamental del programa DPSyA en el segundo año de trabajo, es la introducción dentro de los currícula escolar del Programa de Intervención Cognoscitiva, en específico, el Programa de Enriquecimiento Instrumental, el cual se trabaja dos horas por semana, a partir del tercer año de primaria hasta

el sexto año de Bachillerato. Este programa está a cargo de mediadores que han recibido la formación necesaria para poder implementarlo. Los maestros a su vez son introducidos a este programa de tal forma que, desde su trabajo cotidiano en sus materias, promueven el desarrollo de procesos y habilidades cognitivas, afectivas y sociales.

Para el programa DPSyA se han identificado y definido como habilidades cognitivas a las funciones cognitivas propuestas por el Programa de Enriquecimiento Instrumental del Dr. Reuven Feuerstein, y las operaciones mentales propuestas por José Ma. Martínez Beltrán. Como habilidades afectivas y sociales las seleccionadas y propuestas específicamente por el programa DPSyA del CETAC.

OPERACIONES MENTALES		
1. Identificación. 2. Diferenciación. 3. Comparación. 4. Análisis. 5. Síntesis. 6. Clasificación.	7. Codificación. 8. Decodificación. 9. Proyección de relaciones virtuales. 10. Representación mental. 11. Transformación mental. 12. Razonamiento divergente.	13. Razonamiento hipotético. 14. Razonamiento transitivo. 15. Razonamiento analógico. 16. Razonamiento progresivo. 17. Razonamiento silogístico. 18. Razonamiento inferencial
FUNCIONES COGNOSCITIVAS		
Fase de input (entrada) 1. Percepción clara y precisa. 2. Comportamiento exploratorio sistemático y planificado. 3. Herramientas verbales ricas y adecuadas. 4. Manejo adecuado del espacio. 5. Manejo adecuado del tiempo. 6. Adecuada conservación de atributos constantes. 7. Recopilación de datos precisa y exacta. 8. Manejo de varias fuentes de información a la vez.	Fase de elaboración 1. Percepción y definición del problema. 2. Distinción de los datos relevantes de los irrelevantes. 3. Conducta comparativa espontánea. 4. Amplitud del campo mental. 5. Conducta sumativa. 6. Proyección de relaciones virtuales. 7. Necesidad de la búsqueda de evidencias lógicas. 8. Interiorización o representación mental. 9. Pensamiento hipotético inferencial. 10. Estrategias para probar hipótesis. 11. Planeación de la conducta. 12. Elaboración de categorías cognitivas. 13. Percepción integral de la realidad.	Fase de output (salida) 1. Comunicación descentralizada. 2. Proyección de Relaciones Virtuales 3. Expresión fluida de las respuestas, sin bloque 4. Respuestas certeras sin ensayo y error. 5. Herramientas verbales para la expresión de respuestas 6. Respuestas con precisión y exactitud. 7. Transporte visual. 8. Conducta reflexiva y autorregulada.

OPERACIONES MENTALES Y FUNCIONES COGNOSCITIVAS

Este programa se ha implementado en varias escuelas, por varios años, con resultados positivos, tanto en los maestros como en los alumnos. Algunos resultados van en la línea del manejo de un lenguaje común en la escuela, la importancia de la posibilidad de desarrollo profesional de los docentes, el reconocimiento de la importancia del trabajo en equipo y una mayor conciencia de la labor de éstos últimos.

Además en el Programa DPSyA se llevan a cabo evaluaciones semestrales del programa, en donde se analizan los indicadores de logro establecidos con respecto al trabajo del maestro y de los alumnos, analizando también el trabajo de los enlaces y directivos.

A la fecha existen varias escuelas en donde se ha trabajado con el programa durante dos o más años. Se cuenta con información que nos ha permitido tomar decisiones acerca de:

- Cómo lograr conciencia sobre la importancia del desarrollo profesional del docente.
- Cómo introducir los conceptos sobre habilidades cognoscitivas, afectivas y sociales a los maestros para que adquieran significado.
- Cómo se construye una comunidad de diálogo en la institución.
- Cómo promover el trabajo en equipo por parte de los maestros.
- Cuáles son las mayores dificultades para promover las habilidades desde los contenidos académicos.
- Cuál es el grado más adecuado para introducir el Programa de Intervención Cognoscitiva.

Así como las cuestiones anteriormente mencionadas, se ha acumulado experiencia sobre esta labor difícil de sacar el aula a la vida y contribuir a un aprendizaje significativo por parte de los alumnos. Sin embargo, muchas interrogantes persisten y es nuestro reto continuar trabajando e investigando en la acción sobre diferentes alternativas que permiten contribuir de alguna manera a mejorar la educación de nuestros niños(as) y jóvenes mexicanos.

5. McTighe, J. "Understanding by Design: Teaching and assessing for in-depth, engaging and effective learning", Professional Development, San Francisco, 2003.
6. Martínez, José María y otros. (1997) *¿Es modificable la inteligencia?* Bruño. Madrid.
7. Martínez, José María y otros. (1990) *Metodología de la mediación en el PEI*. Bruño. Madrid.
8. Marzano R. J., (1992) *A different kind of classroom: Teaching with Dimension of Learning*, Alexandria, VA: ASCD
9. Marzano, R. J. Pickering, D.J., Arredondo, D.E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., & Moffett, C. A. (1992). *Implementing Dimensions of Learning*. Alexandria, VA: ASCD
10. Marzano, R. J. Pickering, D.J., Arredondo, D.E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., Moffett, C. A., Paynter, D. E., Pollock, J. E., & Whisler, J. S. (1997). *Dimensions of Learning Trainer's Manual*. Aurora, CO: McREL.
11. Mentis, Mandia Coordinator (1996) *Mediated Learning in and out of classroom*. Cognitive Research Program Sky Lighy. Illinois.
12. Reneé, Eleanor & James Bellanca. (1995) *What is it about me you can't teach? An instructional guide for the urban educator*. Sky Lighy. Illinois.
13. Stone Wiske, M. "La Enseñanza para la Comprensión" Editorial Piados, Argentina, 1999.
14. Wiggins, G y McTighe, J. "Understanding by design", ASCD, EUA, 1998.

OBAS CONSULTADAS

1. Blythe, T. (1998). *The Teaching for Understanding Guide*. San Francisco, E.U.A. Ed. Jossey Bass Publishers.
2. Feuerstein, Reuven; Pnina S. Klein; Abraham J. Tannenbaum. (1991) *Mediated Learning Experience (MLE), Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP). Freund Publishing House Ltd.
3. Feuerstein, Reuven y otros. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modificability* Scott, Foresman and Company. Illinois.
4. León de zychlinski, P. *Programa Desarrollo del Potencial de Significación y Aprendizaje (DPSyA)*, Centro Educacional Tanesque, A.C., México, 1996

La teoría de la mente y el autismo

Dr. Carlos Marcin Salazar

Director Nacional de CLIMA

Clínica Mexicana de Autismo y Alteraciones del Desarrollo, A.C.

<http://www.clima.org.mx>

El desarrollo psicológico del ser humano se encuentra descrito en muchos libros, es por eso que ahora los padres de familia pueden saber qué esperar de sus hijos en cuanto a que habilidades y a qué edad las deben adquirir y manifestar. Esto en cuanto a una psicología y sentido común de los niños en general que nos permite saber a qué edad un bebé presenta la sonrisa social, cuándo presenta la angustia de separación, cuándo inicia un niño a decir sus primeras palabras, cuándo comienza a imitar, cuándo puede compartir y jugar con otros niños; en fin, son muchos los conocimientos que ya poseemos para contestar a las anteriores preguntas. Hay un campo del conocimiento mucho más especializado y complejo al que generalmente sólo tenemos acceso los expertos y que conlleva a explicar y entender aspectos más complejos de la conducta humana. ¿A qué edad es posible que un niño comprenda que las demás personas tienen estados mentales igual que él, que tienen una mente que dirige y organiza la conducta? Esta pregunta es difícil de resolver pues implica estudios de teorías psicológicas que no mucha gente conoce, éste es el caso de lo que denominamos la Teoría de la Mente (TEM). Hablar de la TEM es comprender cómo surge gradualmente la conciencia en el niño normal y baste para este escrito que lo resumamos estableciendo algunas ideas.

En el desarrollo normal de los niños se da un proceso gradual que, entre los dos y tres años de edad, se puede observar como el surgimiento de un mecanismo innato que le permite al niño darse cuenta de que las personas tienen estados mentales, que las personas piensan, sienten, desean, imaginan, sueñan igual que él y que estos estados mentales son los que motivan y regulan la conducta. El niño de 3 años empieza a reconocer los diversos sentimientos de los demás, se da cuenta que las personas tienen intenciones, poco a poco asume que otras personas piensan diferente a él y tienen su propio punto de vista y llega a discernir la perspectiva del otro como distinta a lo que el piensa, se puede decir que es conciente de que las personas tienen un mundo interior. Si la palabra conciencia no es un concepto sencillo de explicar, para nuestro propósito considérese que el niño es capaz de percatarse de sus propios estados físicos y mentales, así como identificarlos en otras personas, no estamos hablando de a qué edad se da una reflexión sobre sí mismo, pero sí de poseer un estado mental que se percibe a sí mismo como poseedor de hambre, sueño, deseos, creencias, sentimientos, intenciones, atribuyéndole a las demás personas los mismos estados. Es decir, el niño de 3 años empieza a construir una teoría de cómo funciona la mente de las personas en función de su propia mente.

Saber cómo es la mente de los demás es una ventaja evolutiva, nos permite anticipar, predecir, inferir la conducta, los sentimientos, las reacciones de las personas, dando como resultado el que nos comportemos no sólo de acuerdo con nuestros deseos sino considerando cómo debemos hacerlo en función de lo que nuestros padres, familia, escuela, trabajo y/o sociedad quieren. Adquirimos pautas sociales para interactuar civilizadamente gracias a esta lectura que hacemos de las mentes de otros, actuamos en correspondencia a lo que esperan de nos-



otros, La vida social se establece sobre una comprensión compartida presente en la mente de los seres humanos, que funciona como acuerdos de lo que tenemos que hacer para conseguir la aceptación de los miembros de una comunidad, tener y usar correctamente una TEM nos permite socializar.

D. Premack & G. Woodruff en 1978 establecieron la TEM como la capacidad de atribuir estados mentales a otros: creer, desear, pensar, sentir, es un mecanismo innato que se desarrolla a partir del tercer año de vida para crear inferencias de los contenidos mentales de otras personas. Se plantea en esta teoría que tenemos un sistema representacional de la realidad y un sistema metarrepresentacional de los estados mentales, una concepción del mundo físico y una concepción de la vida mental.

La Teoría de la Mente en los niños normales fue descrita por Henry Wellman en 1990, estableciendo que entre el tercer y cuarto año de vida el niño es capaz de distinguir entre lo real y lo mental, en el quinto año de vida es capaz de interpretar correctamente los estados mentales de otros y guiar su conducta controlando sus afectos. Entre el quinto y séptimo año de vida es capaz de interpretar y razonar los estados mentales e intenciones de otros, por tanto puede guiar su conducta prediciendo los sentimientos y pensamientos ajenos, dando esto paso a la socialización, a esto se le llama Teoría de la Mente Avanzada.

Los postulados y el uso de la TEM plantean que los niños gradualmente se van dando cuenta de que:

- Los pensamientos son diferentes de las cosas.
- Las creencias son diferentes a los hechos.
- Los deseos son diferentes a los actos.
- La fantasía distinta a la realidad.
- La mente es individual y privada.
- Razonar acerca de la mente es distinto que razonar acerca de hechos físicos.

Uno de los principales aspectos de la TEM es la capacidad que desarrollan los niños para formular creencias, definiendo una creencia como una proposición mental con respecto a la realidad o a los estados mentales de otras personas. Para Wellman existen diversos niveles de creencia que se van adquiriendo en el desarrollo de los niños:

Creencia básica es una inferencia o proposición acerca de la realidad o lo mental. Ejemplo: Juanito está buscando su gato, él piensa que puede estar en el jardín.

Creencia ajena es identificar e interpretar que otra persona puede tener una creencia diferente a la nuestra. Ejemplo: Juanito está buscando su gato, María piensa que está en la cocina.

Creencia negativa es identificar e interpretar que otra persona puede tener una creencia opuesta a la nuestra. Ejemplo: Juanito está buscando su gato, él piensa que está en el jardín pero Pedro piensa que está en la sala.

Creencia modificada es hacer una inferencia o interpretación por la influencia de información ajena. Ejemplo: Juanito está buscando su gato, su mamá le dice que lo vio en la cocina, Juanito busca el gato en la cocina.

Falsa creencia es atribuir una falsa proposición a otra persona, mientras que nosotros conocemos la realidad correcta. Ejemplo: Juanito piensa que su pelota está en el jardín pero él no sabe que se la escondimos en la bodega; por tanto Juanito falsamente cree y va a buscar la pelota en el jardín.

Todo el tiempo estamos haciendo interpretaciones de qué espera la gente de nosotros, ¿qué sentirán si hacemos esto o lo otro?, ¿qué pasaría si dijéramos algo que insultara o elogiara a alguien?, todo el día usamos la TEM para relacionarnos, interactuar de la manera correcta; cuando fallamos en predecir o anticipar la mente de los demás incurrimos en problemas de socialización.

En 1983 J. Perner & H. Wimmer realizaron la siguiente pregunta: ¿tiene el niño autista una teoría de la mente? Para esto diseñaron un experimento para poner a prueba si el niño autista podía diferenciar sus estados mentales de otras personas en el experimento de las falsas creencias. El experimento consistía en:

- Presentarle al niño dos muñequitas: Sally y Ana.
- Sally tiene una cesta en donde guarda una canica.
- Ana tiene una caja vacía.

Sally se va de la situación y Ana toma la canica de la cesta y la guarda en su caja, Sally regresa y se le pregunta al niño que ha estado observando la situación ¿dónde va buscar Sally su canica?

En este experimento se está planteando si el niño con autismo puede diferenciar su perspectiva de la de Sally, es decir el niño frente al experimento sabe que la canica está en la caja, pero si le preguntan dónde va a buscar Sally la canica tiene que contestar con lo que Sally piensa, no con lo que él sabe. Como podremos darnos cuenta es un experimento a nivel de falsa creencia, de acuerdo a Wellman, y esto implica que el niño razone que hay dos versiones en su pensamiento de lo que pasa, una creencia verdadera: la canica está en la caja, y una falsa creencia: Sally falsamente cree que la canica aún permanece en la cesta. Para este experimento se compararon las respuestas de niños con autismo de alto rendimiento intelectual, con niños normales de 4 años de edad cronológica, y niños con Síndrome Down de 6 años de edad mental. El resultado fue que comparativamente mientras los niños normales y con síndrome Down resolvían fácilmente el experimento, sólo el 20% de los niños con autismo resolvían el experimento pero no sabían explicar por qué Sally iba a buscar la canica en la cesta, es decir no comprendían la diferencia de perspectivas.

En 1985 S. Baron-Cohen, U. Frith & A. Leslie replicaron el experimento y obtuvieron los mismos resultados que J. Perner & H. Wimmer, solo el 20% de los niños con autismo de alto rendimiento

miento intelectual resolvía el experimento pero sin poder explicar o razonar al respecto, lo cual llevó a la conclusión de que no puede desarrollar una Teoría de la Mente Avanzada. De estos estudios se desprendieron varias conclusiones, en 1989 U. Frith afirma que la falla en atribuir estados mentales explica los síntomas clásicos del autismo. S. Baron-Cohen postula que la falla social de los autistas es por el déficit para atribuir estados mentales a otros.

En 1995 S. Baron Cohen escribe su libro *Ceguera Mental*, estableciendo que todos tenemos una capacidad de imaginar o representar los estados mentales de otros, es decir, podemos realizar una lectura mental de los estados internos de otras personas. Para Baron Cohen el poder hacer una lectura mental tiene que ver con el desarrollo de 4 mecanismos:

D.I. Detector intencional: Dispositivo perceptual que interpreta el movimiento de otros organismos en términos de primitivos estados mentales de volición deseo-meta, atribuye intención motora, conducta de acercamiento o evitación.

D.D.M. Detector de la dirección de la mirada: El organismo infiere que los ojos están dirigidos a un objetivo, le atribuye un estado epistémico de conocimiento al otro organismo.

M.A.C. Mecanismo de atención compartida: Construye una representación de una realidad compartida, el niño infiere estados mentales a partir de la relación que establece con la mirada del otro, compara el estado perceptual del agente externo y el propio.

TOMM Teoría de la Mente: Es un sistema para inferir estados mentales. Por la integración de los factores volitivos (DI), perceptuales (DDM) y epistémico (MAC) hay representación de estados mentales en el otro, por consiguiente puede desarrollar una teoría de cómo funciona la mente de otra persona y predecir su estados afectivos y conducta social.

De acuerdo con estos fundamentos el Dr. S. Baron Cohen concluyó que las personas con autismo tienen dificultad para entender el estado mental epistémico de los otros, pensar qué sabe el otro, creer qué piensa el otro, pensar y sentir qué siente la otra persona, déficit en comprender que los estados mentales son las causas psicológicas de la conducta de las personas. Por tanto las personas viven en un mundo de sensaciones y percepciones reales pero ciego a los estados mentales de otros.

En 1995 comenzamos en CLIMA Clínica Mexicana de Autismo y Alteraciones del Desarrollo un Programa llamado Terapia de Arresto Conciente para estimular el desarrollo de la Teoría de la Mente en personas con Autismo, este programa está apoyado en un software de computadora que se llama SAPAUI y que contiene aplicaciones para estimular la perspectiva del otro, identificación de afectos en el rostro, identificación de afectos basados en deseos y situaciones, identificación y diferenciación de creencias, identificación de intenciones y juicios sociales, juegos de ficción. Esta terapia se realiza en dos fases: la primera con la ayuda de la computadora presentándole al niño situaciones sencillas en las que se estimulan o enseñan los mecanis-

mos que se necesitan para desarrollar la TEM, la segunda fase es el juego interactivo con el niño de las mismas situaciones que aprende en la computadora pero con una vivencia directa con el terapeuta, esto capacita al niño con autismo para que generalice y avance a otra terapia que llamamos Juego Integrador con niños normales, juego que sirve para actuar en la relación con niños normales, en éste se aplican todos estos conceptos y ejercicios en una experiencia que les permite a los niños autistas practicar a pensar, sentir, y predecir los estados mentales del otro, en una situación controlada y facilitadora para que después generalicen la experiencia a las relaciones en el hogar, la escuela, la sociedad, etc.

Estas intervenciones, durante los últimos 10 años, han tenido por objeto contribuir al desarrollo de habilidades específicamente humanas en personas con autismo, en un área que se presenta como fundamental para favorecer la adquisición o el funcionamiento de un dispositivo indispensable para establecer la relación humana, los resultados no se han hecho esperar y podemos decir con satisfacción que se ha facilitado la integración de personas con autismo a la vida social.

BRAS CONSULTADAS

BARON COHEN S. "The child's Theory of Mind, a case of Specific development delay" *Journal of Child Psychol. Psychiat.* Vol. 30, No 2. 1988.

_____. *Mindblindness, an essay of Autistic Theory of Mind.* Cambridge Uk., MIT Press, 1995.

FRITH U. *Autismo. Hacia una explicación del enigma.* Alianza Editorial 1989.

MARCIN CARLOS. "Teoría de La Mente Investigación y Terapéutica, en niños Autistas de alto nivel cognoscitivo" *Memorias del IV Congreso de SOMAC México, D.F., 1994.*

PREMACK D & WOODRUFF "Does The Chimpanzee have a Theory of Mind ?" *Behavior and Brain Sciences*, Vol. 4, pp. 515-526. 1978.

WELLMAN H. *The Child's Theory of Mind* Cambridge UK, The MIT Press, 1990.



Reseña del 4° Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Olga Paulín Chávez

Representante de los estudiantes en el 4° Encuentro
olguiux8@yahoo.com.mx

Lo que llamamos comienzo a menudo es final. Y llegar a un final es empezar. El fin es de donde partimos y cada frase, cada oración lograda es fin y es principio, todo poema es epitafio.

Little Gidding. T.S Eliot

Cuando termina algo que hemos planeado durante mucho tiempo, nos invade un sentimiento de nostalgia, pero a la vez nos sentimos satisfechos por los logros alcanzados y los objetivos logrados.

Reseñar un evento no es tarea fácil, ya que además de los aciertos logrados, debemos localizar nuestras fallas y aprender de ellas, es este el caso del 4° Encuentro Nacional de Estudiantes

de Pedagogía y Ciencias de la Educación, el cual se llevó a cabo durante los días 26, 27 y 28 de Mayo del presente año, en Monterrey, Nuevo León.

Por cuarta ocasión: ¡gracias! a todas las personas que hicieron posible que el evento se llevara a cabo y que con su entusiasta participación dieron al mismo un toque personal y diferente: a los asistentes, a los ponentes, a los talleristas, al equipo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (los y las chicas de rojo), a los siempre entusiastas y madrugadores organizadores, a las autoridades, que hicieron del mismo un éxito.

Y digo un éxito, porque no debemos olvidar que los factores de tiempo y espacio son primordiales y el haber tenido una asistencia tan nutrida, a pesar de la distancia, habla del compromiso que

existe por parte de los estudiantes y de los docentes que nos acompañaron, los números superaron nuestras expectativas, ya que asistimos más de 1300

estudiantes provenientes de todos los rincones del país, así que las anécdotas, los recuerdos de encuentros anteriores y los encuentros con viejos amigos, no se hicieron esperar.

De nuevo comprendimos que en nuestro quehacer pedagógico no podemos actuar solos, que necesariamente necesitamos del otro para poder hacer un verdadero equipo y así ser partícipes del cambio y del mundo que queremos construir.

Pudimos discutir y escuchar, intercambiar



puntos de vista para exponer y rescatar ideas, nuestras y de los demás. Mostramos además actitud y compromiso, amor a nuestra profesión, porque entendemos que la educación en el amplio sentido de la palabra y todo lo que ella implica, conlleva un compromiso constante y un optimismo sustentado en nuestra formación como profesionales de la educación, que aunque es diversa, es justamente ahí donde encuentra su fuerza. Gracias a esa diversidad fue que pudimos abordar diferentes temas: los roles del pedagogo, los problemas de aprendizaje, las nuevas perspectivas educativas, las políticas de financiamiento, la interculturalidad, los derechos humanos, las capaci-

los talleres, donde se abordaron temas no "tradicionales" para la pedagogía y las ciencias de la educación: la sexualidad, la elaboración de material para la educación a distancia, los valores, los estilos cognitivos del aprendizaje, las experiencias en los museos, el género y sus repercusiones en la vida diaria, las entrevistas de trabajo para los pedagogos, las pruebas psicológicas, la ética y la experiencia profesional, ello nos dio la oportunidad de acercarnos a campos no muy conocidos por todos. Los ya clásicos juegos de nuestro evento, no podían quedar atrás, fue así como la tarde del jueves se realizó la "Paedatrivia" en la cual nuestros colegas de Puebla nos llevaron la delantera,

de la misma manera, pero con una dinámica diferente se llevó a cabo el "Rally Pedagógico" en la cual Nuevo León salió triunfante. Como ya es costumbre, todos los ganadores se llevaron a sus lugares de origen un merecido premio, durante la inauguración y la clausura la participación del público y de la Tuna de la Facultad de Ingeniería fue muy animada y original, de nuevo: ¡muchas gracias!

Así es como después de cuatro años hemos ido consolidando este evento como uno de los más importantes para nuestra formación como profesionales de la educación. La invitación está hecha: renovemos esfuerzos, sigamos por el mismo camino cada vez más entusiastas y participativos, como decía La Ferriere "emitir bellas teorías es bueno...practicarlas es mejor".

¡Practiquemos pues! Y nos vemos en Puebla...



dades diferentes, el impacto tecnológico, los valores, el género, la tercera edad, etc.

Fue así como tuvimos la oportunidad de intercambiar puntos de vista y enriquecernos unos a otros, a este respecto felicitamos a los ponentes y a los asistentes que estuvieron realmente comprometidos con el evento y asistieron, si no a todos las mesas sí a la mayoría y a las que fueron de su interés, de la misma manera invitamos a los compañeros, que por alguna razón se perdieron de la riqueza académica del evento, a que para las próximas oportunidades lo aprovechen al máximo, ya que esa es la razón de ser del Encuentro.

Otro de los elementos que resultaron con mucho éxito fueron

Renato Huarte Cuéllar

Licenciado en Pedagogía por la FFyL-UNAM
y Coordinador General de la Revista *Paedagogium*
renato@paedagogium.com

Convocados por la revista *Perfiles Educativos* del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, acudimos el 30 de junio y 1º de julio, al Auditorio de la Unidad Bibliográfica de la Biblioteca Nacional, editores y colaboradores de revistas cuyo objeto de estudio es la educación existentes en el país, en América Latina, Estados Unidos y España.

Tras la inauguración a cargo de Axel Didriksson comenzamos a conocer las distintas experiencias educativas de las revistas de investigación en temas educativos. Escuchamos la participación de Emma Paniagua y Edwin Rojas de la revista anfitriona *Perfiles Educativos*, Javier M. Valle de la *Revista Española de Educación Comparada*, María del Carmen Frías de *Perspectivas Docentes* de la UJAT y de Eduardo Weiss de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del COMIE.

En la segunda sesión escuchamos a Duncan Waite de la *Internacional Journal of Leadership in Education* de los EUA, a Kiyoko Nishikawa de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa* de la UABC, a

José Dias Sobrinho de la revista *Avaliação* de Brasil, a Rafael Cordera de la revista *Universidades* de la UDUAL y a Roberto Rodríguez de la *Revista de la Educación Superior* de la ANUIES.

En ambas sesiones se abordó que la principal problemática que se tiene es la distribución ante la falta de interés en la lectura de las revistas tanto de público especializado como de público no especializado y problemas relacionados con la selección de contenidos, financiamien-

to y comercialización de las revistas ante un tiraje bastante reducido.

También se abordaron temas como la indexación según los criterios como los de IRESIE (Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa) y CONACYT; así como la pertinencia de tener un mayor acercamiento a las publicaciones digitales y no en papel.



El Centro de Estudios sobre la Universidad
y su revista *Perfiles Educativos*
invitan al



Primer **encuentro**
INTERNACIONAL
de **editores y Autores**
de **Revistas de Educación**

El mismo jueves 30 por la tarde, se llevó a cabo una sesión en donde hubo un intercambio de experiencias respecto a nuestra labor como editores de revistas, en dicho intercambio también se profundizó sobre problemas tratados en la sesión matutina.

En las mesas de trabajo del viernes 1 de julio nos acompañaron algunos de los autores que publican en las revistas anteriormente mencionadas como el propio Axel Didriksson director CESU, Elia Marum de la Universidad de Guadalajara, Jose Dias Sobrinho de la Universidad de Campinas en Brasil, Wietse de Vries de la BUAP, María del Carmen Frías de la UJAT, Lilia Martínez de la UABC y Juan Eduardo Esquivel y Javier Fuentes Maya del CESU.

Paedagogium estuvo presente con representantes de su comité editorial además de hacer llegar números de la primera época a todos los participantes. Dado que es el primer encuentro de esta naturaleza, los propios organizadores aceptaron que el evento, en futuras ocasiones, deberá incluir otro tipo de experiencias para hacerlo más completo.

Sin duda fue una experiencia muy enriquecedora ya que las revistas encontraron retos en común y soluciones a problemas que otros han tenido, que de seguro servirán para mejorar el medio de difusión de las revistas del medio. También fue de gran orgullo el darnos cuenta de la labor que poco a poco ha realizado *Paedagogium*, sobre todo en el ámbito estudiantil, respecto a la difusión colocándola hoy en día con un tiraje bimestral de 5,000 ejemplares y más de cuatro años de trabajo, lo cual se refleja en esta segunda época de *Paedagogium*, siendo ésta una de las revistas de difusión de mayor importancia dentro del medio educativo.

Ante la relevancia que tiene el difundir los resultados de investigaciones y experiencias educativas, se espera tener en 2006 el Segundo Encuentro Internacional de Editores y Autores de Revistas de Educación en donde refrendaremos el espíritu que siempre nos ha caracterizado como una revista de difusión dentro del medio pedagógico.

"DISCUSIÓN DE ASPECTOS RELEVANTES DE LA EVALUACIÓN DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL MARCO DEL PROGRAMA LICEO PARA TODOS EN LA IX REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE".¹

MOIRA ALEJANDRA DONOSO MALUF

Educadora de Párvulos, Magister en Educación mención Evaluación Educacional, Académica de la Universidad Católica de Temuco, Chile

INTRODUCCIÓN

Esta investigación versa sobre la evaluación de la implementación del Proyecto de Nivelación Restitutiva de Saberes en Lengua Castellana y Comunicación², correspondiente a la línea de desarrollo pedagógico impulsado por el Ministerio de Educación de Chile³ en el marco del Programa "Liceo para Todos"⁴. Dicho programa se viene aplicando en los liceos más vulnerables del país, a partir del año 2001, como propuesta de mejoramiento de la calidad y equidad en la educación de acuerdo con la Reforma Educacional en curso. En nuestro estudio, el aludido proyecto fue evaluado en cuanto a su implementación o funcionamiento, de acuerdo con la percepción que los propios actores, alumnos, profesor, UTP⁵ y Dirección tienen de él, en un Liceo de la Provincia de Cautín, IX Región de la Araucanía.

OBJETIVOS, SUPUESTOS Y METODOLOGÍA:

La investigación fue abordada desde el modelo evaluativo de Referentes Específicos, de Guillermo Briones (1993)⁶, centrandose la atención en dos focos de evaluación auxiliares: contexto y población y un foco de evaluación central: el funcionamiento del Proyecto. En adhesión a un paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 2000)⁷ y mediante el empleo de una metodología que combinó dos tradiciones de investigación cualitativa, el estudio de caso (Yin, 1994; Latorre, 1996; Stake, 1998) y la investigación etnográfica (Woods, 1988) la pretensión de este trabajo se orientó a la profundización de los hallazgos por sobre eventuales generalizaciones, razón por la que se utilizó una muestra más bien pequeña. Para la recolección de la información se utilizaron

variadas técnicas e instrumentos, como observación de clases, aplicación de cuestionario de opinión, entrevistas a los actores y revisión de documentación.

El análisis de los datos se realizó por bloque temático -categorías y sub-categorías-, las que se fueron relacionando transversalmente desde cada uno de los instrumentos de recolección de información. La interpretación y discusión de los antecedentes se desarrolló reagrupando los bloques temáticos en función del modelo evaluativo seleccionado para la investigación. Las conclusiones alcanzadas, en coherencia con los objetivos propuestos y desde los supuestos de trabajo, permitieron dar respuesta al problema de investigación planteado: **¿Qué factores identificados por los propios actores inciden en los logros/obstáculos/desafíos en la implementación del Proyecto de Nivelación Restitutiva de Saberes en Lengua Castellana y Comunicación, en un Liceo focalizado de la Provincia de Cautín, IX Región?**

Los supuestos de trabajo formulados y confirmados fueron: Primero: El éxito o el fracaso en la implementación del PNRLC depende de la forma en que lo aborde la Comunidad Educativa como un desafío institucional. Segundo: El éxito o el fracaso en la implementación del PNRLC depende de la motivación intrínseca de los alumnos. Tercero: El éxito o el fracaso en la implementación del PNRLC depende de las competencias pedagógicas del profesor y de su compromiso con éste. Cuarto: Un proyecto de confección centralizada no produce beneficios en realidades escolares tan diferentes unas de otras.

El Objetivo General de la investigación planteado fue: Conocer y evaluar los factores incidentes en los logros/obstáculos/desafíos en la implementación del PNRLC a partir de la evaluación que hacen de éste los alumnos, profesores y equipo Técnico

Directivo de un Liceo focalizado de la Provincia de Cautín, IX Región. Los objetivos específicos fueron: 1.- Conocer los supuestos teóricos en los que se sustenta el PNRLC. 2.- Determinar las condiciones específicas del Liceo seleccionado donde se implementa el Proyecto en relación a los aspectos institucionales/curriculares, sociales, económicos y étnicos. 3.- Conocer la evaluación que hacen los propios actores: alumnos, profesores, Director y UTP de la implementación del Proyecto de acuerdo a sus percepciones. 4.- Proponer algunas sugerencias/ innovaciones pertinentes y coherentes de acuerdo a los resultados obtenidos, para potenciar los logros y/o contribuir al éxito en la implementación del Proyecto.

DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se presenta en este artículo una breve discusión, primero de los focos auxiliares: contexto y población, para situar al lector en la realidad que se investigó e identificar a los usuarios del proyecto y luego una discusión de dos de los cuatro bloques temáticos del foco central que a juicio de la investigadora son relevantes y trascendentes por sus alcances en el ámbito pedagógico.

FOCOS AUXILIARES:

CONTEXTO: Entendido como el entorno físico, geográfico, cultural, social y económico en el que está inserta la población usuaria del Proyecto, se hace imprescindible conocer y evaluar qué papel juega éste, que básicamente es la realidad en la que "hacen sus vidas" los actores de esta investigación. Éste tiene relación con una zona rural de la IX Región de la Araucanía, conformada por una pequeña localidad, cuyos habitantes tienen por actividad económica principal la pequeña agricultura y ganadería. Dentro de las principales problemáticas que enfrentan, están el alcoholismo y la cesantía de los jóvenes que terminan la enseñanza media -ya sea en modalidad científico humanista o técnico profesional- debiendo emigrar en muchos casos a centros urbanos. De acuerdo a la última encuesta IVE⁸ realizada por JUNAEB⁹, los sectores rurales de la IX Región son los que presentan las más altas cifras de vulnerabilidad de todo el

país, con un 71,3%¹⁰ de la población estudiantil en situación de riesgo, toda vez que esta localidad y la población que allí se educa dan cuenta de deterioros importantes en cuanto a las condiciones de educabilidad (Tedesco, 2000) y a las disposiciones al aprendizaje, debido a la precariedad socioeconómica en la que se desenvuelven cotidianamente. Asimismo, y de acuerdo a Torres (1994), *La pobreza es el resultado de modelos económicos de producción y distribución de una sociedad determinada y no puede considerarse como fruto de decisiones individuales*. Éste es un elemento básico a tener presente, porque con esta definición y los aportes estadísticos se está determinando que el contexto al que nos referimos corresponde a un sector campesino rural, mayoritariamente *mapuche*¹¹, y que vive en condiciones de pobreza de las que conceptualmente no es responsable.

Ahora bien, el contexto para este caso remite inmediatamente a la cultura que comparten sus habitantes, con características étnicas y de ruralidad similares, con actividades y formas comunes de enfrentar la vida. *Cada cultura detenta un código común y los participantes de ese código pueden asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas obras; cada cultura supone lugares de encuentro, problemas similares y maneras comunes de abordar esos problemas. Las personas que comparten una cultura pueden llegar a estar en desacuerdo acerca de las cuestiones que discuten, pero se ponen de acuerdo al menos para discutir tales cuestiones*. (Bourdieu en Torres, 1994). Es decir, quienes comparten una cultura, poseen una identidad cultural que asegura su continuidad histórico-social, entendiéndose el concepto de cultura como el *acervo de saber de donde se proveen de interpretaciones los participantes en la comunicación al entenderse entre sí sobre algo en el mundo* (Habermas en Torres, 1994); de modo que las personas regulan su pertenencia a grupos sociales con características de similitud en tanto creencias, percepciones, sistemas de comunicación, comportamientos, etc.

La evaluación de un contexto determinado corresponde a la manera de comprender los factores que están asociados y se interrelacionan con el objeto central a evaluar. ¿Qué interesa, entonces? Interesa conocer y evaluar cómo los componentes culturales, sociales, geográficos, étnicos e incluso climáticos del contexto influyen en que el objeto a evaluar tenga tal o cual comportamiento. Se piensa, por tanto, que para una población, el contexto en que está inserta es determinante, toda vez que en él se ejercitan y aprenden las formas de comunicación, relación, interrelación y comportamientos básicos que desde la familia se transmiten y heredan, y estos patrones socioculturales son los que luego, en la institución escolar, se irán enmarcando dadas las características de ésta, transmisora y reproductora hoy, y con una urgente necesidad de cambio, a generadora o productora de conocimientos en el mañana.

POBLACIÓN: Corresponde a una comunidad educativa confesional Católica, en la que se desempeñan profesores, administrativos, paradoscentes, auxiliares y directivos, atendiendo a estudiantes que provienen del pueblo y de sectores aledaños constituidos mayoritariamente por comunidades mapuches. Esta comunidad educativa se rige por las normativas legales para impartir educación funcionando bajo dependencia particular subvencionada, por las orientaciones pastorales de la Iglesia y por el Proyecto Educativo Institucional generado por los propios estamentos que lo conforman. La población usuaria de este Proyecto corresponde a los dos Primeros Medios¹² de uno de los 54 colegios de la IX Región con características especiales de vulnerabilidad social, perteneciente al Programa Liceo Para Todos. La mayor parte de los alumnos que conforman este colegio son jóvenes con educación (Tedesco, 2000) menoscabada o deteriorada por situaciones de pobreza de sus grupos familiares, tanto en los aspectos materiales como socioafectivos. Según el autor, *las condiciones materiales de vida son un factor fundamental del éxito educativo. Todas las mediciones sobre logros de aprendizaje y sobre desempeño educativo coinciden en señalar que los resultados están asociados al "status" social y al nivel de ingresos de las familias. Pero estas medicio-*

nes también indican otro fenómeno menos obvio que el anterior: "por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados escolares".

Ahora bien, los dos cursos poseen alto porcentaje de alumnado mapuche (65,6%), lo que hace complicado, por patrones lingüísticos de su grupo de origen, el acceso a los tipos de códigos elaborados (Bernstein, 2001) que se manejan en la institución escolar y en Proyectos como el que aquí se ha evaluado, lo que queda de manifiesto por la difícil comprensión de instrucciones escritas para el desarrollo de las actividades propuestas. Es decir, el proyecto en sí mismo evidencia que ha habido un olvido de la diversidad cultural en Chile ya que fue construido para otra población (la de la cultura mayor, con otros códigos).

Desde todos los hallazgos y sus respectivos análisis surge la necesidad de hacer determinaciones y emitir juicios respecto de la implementación del Proyecto, ya que éste debiera encontrarse al servicio de la población en que se aplica. A decir de Santos Guerra (1996), *La educación tiene innumerables contextos y se desarrolla intencionalmente en muchos ámbitos. La evaluación de la que hablo se interroga por el valor educativo de los programas y se plantea como un medio de entenderlos y de mejorarlos. Y luego, expresa: La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios. No por el hecho mismo de que estén funcionando son buenos, no porque hayan sido implementados con la mejor intención producen los mejores efectos.*

FOCO CENTRAL:

FUNCIONAMIENTO DEL PROYECTO: El funcionamiento o implementación del PNRLC, en la realidad descrita, se interpreta y discute desde cuatro visiones o ejes temáticos en los que se agrupan los hallazgos:

1.- Conocimiento, opinión y evaluación de la implementación del Proyecto.

2.- Material, actividades, trabajo grupo nivel, relación alumno profesor, recursos para el profesor y evaluación de los aprendizajes.

3.- Competencias lingüísticas deseadas, aprendizajes y logros de los estudiantes.

4.- Rol, compromiso y aporte de los estamentos directamente involucrados y compromiso de la Unidad Educativa.

Como se mencionó anteriormente, se hará alusión a los dos últimos ejes temáticos y las consideraciones que se desean resaltar.

Respecto del N° 3: Competencias lingüísticas deseadas, aprendizaje y logros de los estudiantes, se piensa que este tema resulta medular. Fueron coincidentes las opiniones sobre las competencias que se desean conseguir en/con los alumnos del Establecimiento en general -manejo idiomático oral y escrito, lectura comprensiva, incremento del vocabulario, procesamiento de información, capacidad discursiva y argumentativa- y en particular con la implementación del Proyecto -mejorar las oportunidades de aprendizaje de los jóvenes de sectores vulnerables que asisten a Primer año de Enseñanza Media en el sub-sector de Lengua Castellana y Comunicación-. No obstante, la realidad de las percepciones y de las evaluaciones de los aprendizajes estaban lejos del logro deseado como Unidad Educativa y con la implementación del Proyecto.

De las percepciones de los alumnos en relación a este aspecto, se infirió por lo declarado que el Proyecto les está ayudando algo o mucho en su aprendizaje. Al respecto, la profesora percibe que el logro de los objetivos de este Proyecto tiene directa relación con la proposición de metas, establecimiento de plazos y sobre todo con la situación de presionar a los alumnos para que trabajen, dado que observa falta de independencia y protagonismo para la realización de un trabajo de este tipo -autónomo-, estimando que el rol del profesor va más allá de guiar, acompañar y orientar a los estudiantes en sus aprendizajes, pues prácticamente los dos cursos necesitan de supervisión constante para trabajar, al contrario de lo que supone el

Proyecto con la modalidad grupo-nivel: *Los grupos nivel permiten no sólo que cada uno de los alumnos progrese de acuerdo a su propio ritmo, sino que también el profesor pueda distribuir su apoyo pedagógico más equitativamente, proporcionando mayor ayuda a quien más lo necesita y permitiendo mayor autonomía a quien la necesita menos.* (PNRLC, Mineduc). De acuerdo a las observaciones de clases efectuadas, se puede constatar la realidad descrita por la profesora.

Las competencias en que se observan más avances -según la profesora- son expresión escrita, seguida por expresión oral. Los alumnos sólo perciben haber avanzado significativamente en expresión escrita, aun cuando en la entrevista manifiestan tener pocos avances en ortografía y muy poco en redacción. En expresión oral, la mayoría de ellos declara que es la actividad que más les gusta hacer, pero los avances en esta competencia son escasos de acuerdo al cuestionario. El tema más complicado es el de comprensión lectora la profesora cree que es la que menos avances muestra, lo que es corroborado por el cuestionario aplicado a los alumnos, donde 1/3 de los estudiantes cree haber mejorado y casi la mitad declara que lo que más les cuesta es leer comprendiendo lo que leen, reconociendo que es la actividad que menos les gusta. Aquí se produce un desencuentro con las percepciones de los alumnos vertidas en la entrevista, donde todos sin excepción creen haber mejorado en comprensión lectora, fundamentando su convicción en que tienen que leer mucho. La información vertida por la profesora es que estos dos cursos han leído en promedio 140 páginas, período Abril - Agosto, versus lo que estipula el programa de 1° año de Enseñanza Media del Ministerio de Educación, sobre 700 páginas año lectivo. Aquí nace la interrogante ¿A qué se debe esta diferencia entre lo que propone el Programa del Mineduc para este curso y la situación real en un colegio de estas características?. Sin duda, podemos volver una y otra vez sobre los aportes teóricos que sustentan el PNRLC, especialmente a los temas de condiciones de educación (Tedesco, 2000) y capital cultural (Bourdieu, 1997), para tratar de explicar por qué se producen estos desniveles tan grandes entre los estudiantes.

La situación real es que, pasados seis meses de participación de los alumnos en esta intervención pedagógica, los indicadores de avances resultan escasos en las tres competencias lingüísticas que atiende. Por otra parte, el rendimiento, tomando en cuenta las calificaciones¹³ de los jóvenes, genera preocupación, toda vez que un alto porcentaje se encuentra bajo la calificación mínima. Es decir, este esfuerzo nacional en términos políticos, técnicos y económicos por tratar de restituir y nivelar contenidos, competencias y aprendizajes inconclusos en alumnos con deterioros en las condiciones de educación, muestra al menos tres posibles vulnerabilidades importantes de atender:

La estrategia de intervención sigue el curso de distribución desigual conjuntamente con la institución escuela, regulada por factores de clase social, principios privilegiantes de comunicación y las prácticas interaccionales que las generan, facilitando o perpetuando su adquisición desigual (Bernstein, 1990).

Claros factores de menoscabo de la integridad del alumno dificultan el acceso a aprendizajes y construcciones porque no se encuentra en posibilidad de abordarlos -dado el desarrollo de su historia de vida en un plano de notables carencias materiales y socioafectivas- necesitando constantemente de una mediación efectiva (Vygotski, 1979). Dicha mediación no se produce, debido a razones prácticas de tiempo y por razones profundas de preparación profesional que provocan conflicto en la docente frente a esa realidad para la que no fue formada. En términos metafóricos, ella también está haciendo un proceso de nivelación, "de ajuste" de su preparación al capital cultural de los alumnos (Bourdieu, 2002).

Como última probable vulnerabilidad, se podría pensar que la expansión de los aprendizajes (Engeström, 1987) es una posibilidad que requiere de un trabajo global y sistémico; por lo tanto, el ejercicio de este concepto debería ser extensivo a todo el quehacer educativo y no centrado sólo en dos asignaturas (lenguaje y matemáticas¹⁴), de manera que pueda ser viable como un recurso institucional y no parcial o exclusivo de áreas, toda vez que al convertirse en un propósito educativo sostenido en el

tiempo, dé frutos. Surge aquí la posibilidad de un replanteamiento más allá del terreno instrumental.

En relación al punto N°4: Rol, compromiso y aporte de los estamentos directamente involucrados y compromiso de la Unidad Educativa, se puede mencionar que se presentaron falencias importantes y contradicciones que probablemente impiden o hacen dificultosa la implementación de un Proyecto de esta naturaleza, toda vez que éste propone dos aspectos importantes de citar: - *Una innovación pedagógica de esta naturaleza implica constituir un equipo de trabajo para llevarla a cabo. No es posible desarrollar una innovación "en soledad" o sólo "voluntariosamente". Se precisa la participación y presencia de otros docentes de primer año medio y de otras asignaturas, pero fundamentalmente de la Unidad Técnico Pedagógica, que asumirá el rol de "coordinación pedagógica" de esta iniciativa.* Si se revisa esta convicción del Proyecto en su propuesta, a la luz de los antecedentes aportados por los diversos actores, claramente se observa una dificultad emergente especialmente a partir del reporte de la profesora, quien dice sentirse sola y absolutamente responsable del Proyecto y su implementación. No existe, entonces, una coordinación de esfuerzos pedagógicos, infiriéndose una falencia en la integración de fuerzas y esfuerzos en pos de este fin. De acuerdo a lo planteado por Hargreaves (en Torres, 1994), *El profesorado se encuentra con más dificultades para conformar equipos de trabajo. Incluso es posible que la categoría de profesores y profesoras, en su dimensión general, se vea desdibujada y los especialismos sean los que los unan y funcionen como un nexo de comunicación. Ya no se considerarían docentes de un determinado centro, sino especialistas en parcelas de conocimientos específicas: profesores o profesoras de ciencias experimentales, de lenguas, de educación especial, etc. En una situación semejante, la colaboración entre el profesorado se hace más difícil y se abre el paso a un aislamiento o "balcanización" en sus modos de trabajo.* Sin duda, el establecimiento de conexiones y relaciones de trabajo interdisciplinarias para llevar a efecto el trabajo de un Proyecto como éste, haría posible desde distintos frentes potenciar su efecto, pero la

constatación de un trabajo parcelado y "en solitario" da cuenta de un modelo disciplinar en que cada docente se preocupa de su asignatura o sector y de la escasa motivación y cohesión por parte del organismo técnico del establecimiento para lograr un trabajo más cooperativo y solidario entre los docentes. Con prácticas disciplinares, la posibilidad de llevar a cabo innovaciones educativas, para las que es imprescindible la colaboración y compromiso del equipo docente del centro, se ve obstaculizada. Hay mayores dificultades para beneficiarse de lo que hacen los demás profesores y profesoras, para aprovechar y aprender de su experiencia, (Torres, 1994). De esta manera, la forma en que actualmente está operando la docente y el cuerpo docente no resultan ser garantía para producir las transformaciones tan necesarias en el plano de aprendizajes verdaderos, toda vez que las competencias lingüísticas abarcan prácticamente todo el quehacer del individuo, constituyéndose, por tanto, en instancia transversal a toda actividad en la escuela.

Además el PNRLC manifiesta otra convicción: - "Las condiciones que el equipo de gestión y particularmente el director o directora de cada establecimiento deben generar para que una innovación de esta naturaleza sea factible, puesto que es necesario, entre otras, adoptar decisiones respecto de la administración del tiempo y del espacio escolar, del uso de materiales, de la asignación de responsabilidades a la Unidad Técnico Pedagógica, de la asignación de responsabilidades respecto del seguimiento de la experiencia, o bien de la utilización de instancias de encuentro ya existentes". Al contrastar esta convicción con la realidad, es posible observar discrepancias entre las opiniones de Dirección, UTP y profesor, dado que en los temas tiempo, espacio, responsabilidades y, especialmente, compromiso, no existe un punto de común acuerdo. Importante es señalar, en relación a las dos convicciones del PNRLC, que el colegio, en su Proyecto Educativo Institucional, declara: *El proyecto educativo promoverá el desarrollo de estrategias destinadas a definir aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos que consideren a los alumnos como principales protagonistas de su aprendizaje. Se desarrollará un trabajo en equipo interdis-*

ciplinario y globalizado que responda a las características propias de cada sector o asignatura ... Para lograr tales desafíos, el trabajo pedagógico en sus aspectos generales se realizará mediante: El desarrollo de proyectos e innovaciones pedagógicas y didácticas ...

Ahora bien, definitivamente, la implementación de un Proyecto y su éxito depende de las aportaciones y asunción de compromisos de parte de cada elemento involucrado para conseguir el fin que se propone. La tesis es que los cuatro grandes elementos, Proyecto, Unidad Educativa, Profesor y Población Usaria, cuya presencia resulta imprescindible para factibilizar la implementación del Proyecto, deben actuar en dos frentes, primero: Relacionándose e influyéndose mutuamente, retroalimentándose constantemente y segundo: Canalizando sus esfuerzos hacia la consecución del fin deseado: mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos, cumpliendo cada uno con lo que le compete y desde su rol.

Como se mencionó anteriormente, las limitaciones de la transferibilidad (validez externa), (Miles y Huberman, 1994) de los hallazgos y discusiones de un estudio cualitativo como éste sólo permiten la aplicación de los mismos al caso aquí abordado, desterrándose toda pretensión de generalización de esta experiencia a otras realidades y contextos.

Se puede concluir entonces, que es importante tener en cuenta la existencia numerosos factores asociados a la implementación de un proyecto y que deben ser considerados tanto en su planificación como en su puesta en marcha. Son muchos y variados los esfuerzos tendientes en nuestro país a mejorar la educación tanto en sus aspectos cualitativos como cuantitativos; de ahí, justamente, derivan las responsabilidades frente a la propuesta de todos los involucrados.

Desde lo investigado y expuesto se puede determinar que el PNRLC no alcanza el éxito esperado porque definitivamente no fue pensado para la realidad étnica de la población usuaria de

un liceo como el abordado que requiere de cuidados especiales tanto en su planificación como en su ejecución, además del monitoreo indispensable que permita atender y realizar las adecuaciones pertinentes.

cualitativo como cuantitativo.

7 Para esta caracterización del paradigma constructivista nos hemos basado en el trabajo clásico de Guba y Lincoln (2000), que analiza los distintos paradigmas de las ciencias sociales de acuerdo a la peculiaridad de sus respuestas frente a lo que dichos autores consideran 3 preguntas básicas: 1) La pregunta ontológica (¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por tanto, qué es lo que podemos conocer de ella?); 2) la pregunta epistemológica (¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido?); y 3) la pregunta metodológica (¿Cómo puede el investigador arreglárselas para averiguar si lo que él/ella cree puede ser conocido?).

8 Índice de vulnerabilidad social. Encuesta que mide variables como peso, talla, nivel de caries, escolaridad de los padres, condiciones de vivienda, tipo de empleo, situación laboral del jefe de hogar, previsión de salud, necesidad de apoyo escolar.

9 Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, comunicado de prensa Mineduc 2004.

10 IVE total país: 38,6%; IVE total IX Región: 52,1%; IVE urbano IX región: 42,8%; IVE rural IX región: 71,3%

11 Los *mapuches* (del *mapudungun* "mapu": tierra, y "che": hombre, gente) constituyen actualmente el 87,3% de las etnias nativas en Chile, las que en conjunto llegan al 4,6% de la población total del país. La mayor concentración de mapuches se encuentra, justamente, en la IX Región de la Araucanía, donde alcanzan al 33,6% de la población (Instituto Nacional de Estadísticas, 2003).

12 "Primero Medio", de acuerdo al sistema educacional chileno: 8 años de educación básica y 4 de secundaria o media, donde el inicial de ellos es "primero medio".

13 Escala de calificaciones de 1 a 7 siendo 4 nota mínima de aprobación.

14 El Proyecto de Nivelación Restitutiva de Saberes se aplica en Lengua Castellana y Comunicación y en Educación Matemática al año 2004.

1 "Evaluación de la implementación del Proyecto de Nivelación Restitutiva de Saberes en Lengua Castellana y Comunicación en un liceo focalizado de la provincia de Cautín, IX región, desde la percepción de los propios actores: un estudio descriptivo evaluativo". Tesis para optar al grado de Magister en Educación mención Evaluación Educacional, 2004, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

2 De ahora en adelante PNRLC.

3 Su sigla es MINEDUC.

4 Programa que atiende en el país a los liceos que presentan las más altas cifras de vulnerabilidad social, deserción y repetición escolar y los más bajos rendimientos. Son 415 a nivel nacional, de ellos 54 pertenecen a la IX Región de la Araucanía, año 2004.

5 Unidad Técnico Pedagógica del Establecimiento Educacional.

6 Modelo evaluativo de Programas y Proyectos sociales y educativos que visualiza 7 referentes de evaluación, llamados también focos u objetos -contexto, población, programa, objetivos, recursos, funcionamiento, resultados del programa- posibilitando el abordaje de todos o sólo algunos dependiendo de los fines de la investigación para obtención de información y la pertinente toma de decisiones. Se trata de un modelo participativo y que además permite compatibilización de paradigmas tanto

OBRAS CONSULTADAS

Bernstein, Basil. (1994). *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Ediciones Morata, Madrid. 236 p.

Bernstein, Basil. (1990). *Poder, Educación y Conciencia, Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial, S.A. Barcelona. 164 p.

Bourdieu, Pierre. (2002). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. 4° edición, Siglo Veintiuno Editores, México. 206 p.

- Bourdieu, Pierre. (1985). *¿Qué Significa Hablar? Economía de los Intercambios Lingüísticos*. Ediciones Akal, S.A., Madrid, España. 160 p.
- Briones, Guillermo. (1993). *Evaluación Educacional*. SECAB, Colombia. 197 p.
- Guba, E y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en Competencia en la Investigación Cualitativa; en C. Denman y J. Haro (Comps.), *Por los Rincones: Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social* (113-146) Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2003). *Censo 2002: Síntesis de Resultados*. Santiago: INE.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Gráficas 92 S.A., Barcelona. 315 p.
- Ley 18.962, *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. www.cnormativa.uchile.cl/ley18962.html
- Miles, M y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage. 648 p.
- Mineduc, *Documento Programa Liceo Para Todos*, www.mineduc.cl
- Manual del Profesor, Nivelación Restitutiva de Saberes*. (2003), Mineduc.
- Manual del Profesor, Nivelación Restitutiva de Saberes*. (2004), Mineduc.
- Real Academia de la Lengua Española*. (2004). <http://www.rae.es/>
- Santos, Miguel. (1996). *Evaluación Educativa, un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina. 127 p.
- Sepúlveda E. Gastón. 2001. *¿Qué es aprendizaje expansivo?*, Departamento de Educación, Universidad de la Frontera, www.sociologicus.com.
- Stake, Robert. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata, Madrid, España. 159 p.
- Tedesco, Juan Carlos. (2000). *Educación en la sociedad del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica Argentina S. A. Buenos Aires. 122 p.
- Torres, Jurjo. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículum Integrado*. Ediciones Morata, Madrid. 279 p.
- Torres, Jurjo. (1994). *El Currículum Oculto*. Ediciones Morata, Madrid. 219 p.
- Vygotski, Lev S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Editorial Crítica, Barcelona.
- Woods Peter. (1988). *La Escuela por Dentro, la Etnografía en la Investigación Educativa*. Paidós, Madrid. 217 p.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, Vol. 5. Thousand Oaks, California: Sage. 171 p.
- Modelo de Educación para el Desarrollo en Liceos de Localidades Pequeñas y Economía Marginal*. parawww.fondef.cl/bases/fondef/proyecto
- Innovaciones Pedagógicas*. www.mineduc.cl/media/lpt/pedagogico/otros.htm

Obiectatio

40



Paedagogium



www.paedagogium.com

VENIDA

Se me ocurre que vas a llegar distinta
no exactamente más linda
ni más fuerte
ni más dócil
ni más cauta
tan sólo que vas a llegar distinta
como si esta temporada de no verme
te hubiera sorprendido a vos también
quizá porque sabés
cómo te pienso y te enumero

después de todo la nostalgia existe
aunque no lloremos en los andenes fantasmales
ni sobre las almohadas de candor
ni bajo el cielo opaco

yo nostalgia
tú nostalgias
y cómo me revienta que él nostalgie

tu rostro es la vanguardia
tal vez llega primero
porque lo pinto en las paredes
con trazos invisibles y seguros

no olvides que tu rostro
me mira como pueblo
sonríe y rabia y canta
como pueblo
y eso te da una lumbré
inapagable

ahora no tengo dudas
vas a llegar distinta y con señales
con nuevas
con hondura
con franqueza

sé que voy a quererte
sé que vas a quererme

sin preguntas
sin respuestas.

Mario Benedetti

GAUDÍ

ARQUITECTO ARTISTA INSÓLITO.

DESCUBRE AL GENIO QUE TRANSFORMÓ UNA CIUDAD EN UNA OBRA DE ARTE

Nancy Araceli Galván Aguilar

Egresada de la licenciatura en Pedagogía

nancy_ciap@yahoo.com.mx

Fantástica exposición que se ha presentado en el Antiguo Colegio de San Ildefonso¹ para el deleite de todos aquellos interesados en el arte.

Antoni Gaudí i Corret nació en Reus, Cataluña, el 25 de junio de 1852. En su infancia padeció dolores reu

máticos que le llevaron a muchas horas de reposo y reflexión y a caminatas que le permitieron un contacto cercano con la naturaleza y la observación del mundo vivo propio de su región. En 1873, Gaudí se trasladó a Barcelona y en 1878 se graduó como arquitecto en la Escuela Provincial de Arquitectura. El 12 de junio de 1926 sufrió un accidente, fue atropellado por un tranvía y murió tres días después.

El contexto histórico en el que se desarrolló la vida y obra de Gaudí es peculiar: Barcelona se encontraba en expansión y en auge económico gracias a la industria algodonera,

siderúrgica y textil. Era un digno escenario en el que florecía la *modernidad*.

Gaudí mezcla en sus obras la tradición con esa naciente modernidad, la cual se tradujo como

un fuerte nacionalismo para el pueblo catalán. De esta forma se considera su trabajo como una expresión del eclecticismo histórico, ya que busca un sentido de funcionalidad y modernidad técnica a través de distintos estilos como el

neogótico, el barroco, algunos elementos mudéjares y orientales, sin olvidar los magníficos trabajos artesanales que elabora ni la fuerte influencia de la naturaleza, haciendo una arquitectura orgánica. También refleja elementos religiosos que son parte de su vida.²

En la exposición podemos apreciar trabajos como: la Casa Calvet, la Casa Vicens, la casa de campo El Capricho, el impresionante Parque Güell, el Palacio Güell con sus inusuales chimeneas, la Casa Batlló, la Casa Milá o *La Pedrera*; también podemos observar los planos de lo que pudo ser un gran hotel en la ciudad de Nueva York, el Hotel Attraction, los planos y avances del

más grande proyecto iniciado por Gaudí: La Sagrada Familia, obra arquitectónica que planea terminarse para el año 2025.

La exposición consta de videos, fotografías, objetos, maquetas, imágenes esculturas, etc., que nos brindan un panorama del sorprendente trabajo de Antoni Gaudí, pero también nos transportan a un mundo distinto, un mundo en el que la locura, la imaginación, lo diferente, lo original, tiene un lugar en el mundo común y ordinario, el mundo de la rutina. La espléndida obra de este arquitecto—artista es una gran muestra de la capacidad infinita del ser humano para crear, para hacer, para *ser*, para *trascender*; es una gran muestra de que si las personas viviéramos con ese deseo, con esa pasión todo lo que hacemos día a día, el mundo definitivamente podría ser mejor.

¹ Antiguo Colegio de San Ildefonso: Justo Sierra 16, Centro Histórico, Ciudad de México.

² Información obtenida de la página electrónica www.sanildefonso.org.mx

³ Imágenes de Melba Levick en *Gaudí de Barcelona*. Barcelona: Polígrafo, 1996.



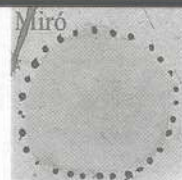
Murillo



Chagall



Cabrera



Miró



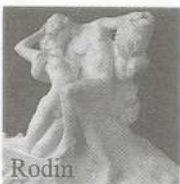
El Greco



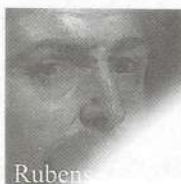
No
Te pierdas



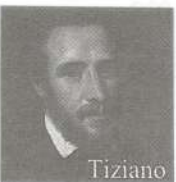
Tintoretto



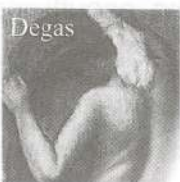
Rodin



Rubens



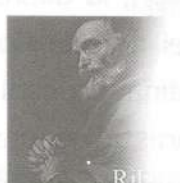
Tiziano



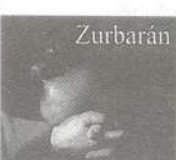
Degas



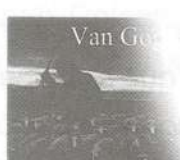
Renoir



Ribera



Zurbarán



Van Gogh

SEIS SIGLOS DE ARTE CIEN GRANDES MAESTROS

Visita la gran exposición que el Museo Soumaya presenta con motivo de su décimo aniversario. Cranach, Van Gogh, El Españoleto, Esteban Murillo, El Greco, Brueghel el Joven, Rubens, Dalí, Miró, Il Tintoretto, son, entre otros, los grandes maestros que dan vida a esta exposición. ¡No dejes de maravillarte y visítala!

Museo Soumaya – Plaza Loreto: Av. Revolución y Río Magdalena, Eje 10 – sur, Tizapán, San Ángel, 01090, México, D. F. 56163731

Humor

